Studentenwelzijn in het hoger onderwijs

Deunk, Marjolein; Korpershoek, Hanke

Publication date:
2021

GION
ONDERWIJS/ONDERZOEK

Studentenwelzijn in het hoger onderwijs

Een overzichtsstudie van veelbelovende aanpakken voor docenten(teams), opleidingen en instellingen.

Marjolein Deunk
Hanke Korpershoek
met medewerking van Solomiia Myroniuk, Mirte Oorebeek en Willetta Post



Studentenwelzijn in het hoger onderwijs

Een overzichtsstudie van veelbelovende aanpakken voor docenten(teams), opleidingen en instellingen.

Dit onderzoek is gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (projectnummer: 40.5.21945.018).

Dr. M. I. Deunk
Prof. Dr. H. Korpershoek

met medewerking van S. Myroniuk, M. N. Oorebeek en W. Post

GION onderwijs/onderzoek
Rijksuniversiteit Groningen
December 2021

ISBN 978-90-6690-582-5

Rijksuniversiteit, Grote Rozenstraat 3, 9712 TG Groningen

Inhoudsopgave

Managementsamenvatting

Introductie: studentenwelzijn onder druk

Recente Nederlandse studies tonen aan dat meer dan de helft van de studenten in het hoger onderwijs in meer of mindere mate emotionele en psychische klachten ervaart en dat een ruime meerderheid van de studenten aangeeft vaak of heel vaak stress te ervaren door de studie en ervaren prestatiedruk. Ook de coronacrisis heeft bij veel studenten voor veel extra stress gezorgd. Hoge stressniveaus en hoge prestatiedruk en –drang worden gezien als belangrijke verklaringen voor lager welzijn van studenten in het hoger onderwijs. Studenten kampen met stress en angsten en dit heeft onder andere gevolgen voor hun studiesucces. Studentenwelzijn wordt gedefinieerd als een duurzame positieve psychische gesteldheid in combinatie met een afwezigheid van psychische klachten en wordt beïnvloed door factoren binnen en buiten de studie. Hoger onderwijsinstellingen en -opleidingen hebben niet op al deze factoren invloed, maar kunnen studenten door beleid en maatregelen wel ondersteuning bieden. De vraag is of deze ondersteuning vooral gericht is op symptoombestrijding, of op preventie en op cultuurverandering naar minder nadruk op de nominaal studerende "modelstudent". In een maatschappelijke context waarin actief wordt gestreefd naar diversiteit en inclusie in het hoger onderwijs, is het van belang dat ook studenten die niet op die modelstudent lijken, zich verbonden voelen met de opleiding en de ruimte voelen om ondersteuning te vragen.

In deze overzichtsstudie staat de vraag centraal wat hoger onderwijsinstellingen kunnen doen om het mentaal welzijn van studenten te bevorderen en hoe en wanneer een gedifferentieerde aanpak daarbij behulpzaam is. Het uitgangspunt is dat de overzichtsstudie degelijke kennis oplevert die min of meer direct toepasbaar voor onderwijspraktijk en –beleid in hoger onderwijsinstellingen en -opleidingen. De onderzoeksvragen luiden:

> *1a. Wat zijn effectieve en/of veelbelovende aanpakken voor hoger onderwijsinstellingen (mesoniveau) en opleidingen (microniveau) om het mentale welzijn van studenten te bewaken en te bevorderen?*
> *1b. Wanneer zijn generieke aanpakken gewenst en wanneer gedifferentieerde aanpakken gericht op subgroepen studenten?*
>
> *2. Welke concrete aanbevelingen voor instellingen (mesoniveau) en opleidingen (microniveau) kunnen we geven op basis van de beschikbare wetenschappelijke literatuur?*

Methode: systematische reviewstudie

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is een systematische reviewstudie uitgevoerd van peer-reviewed studies gepubliceerd tussen 2000 en de eerste helft van 2021. De geïncludeerde

studies leggen een relatie tussen (beleids)maatregelen of interventies en studentenwelzijn. De primaire uitkomstmaat van de studies is het mentaal welzijn van studenten in het hoger onderwijs. Deze uitkomstmaat kan zowel positief (bijv. sense of belonging) als negatief (bijv. stress) geformuleerd zijn.

Resultaten: didactische, relationele en persoonsgerichte aanpakken

In de overzichtsstudie zijn 52 studies meegenomen, waarin internationale onderzoeken worden beschreven naar aanpakken of acties gericht op studentenwelzijn die docenten, opleidingen of instellingen zelf kunnen implementeren. Het betreft zowel kwalitatieve, kwantitatieve als gemengde methoden onderzoeksontwerpen. De studies zijn grofweg in te delen in drie aanpakken die de academische en sociale integratie van studenten en dientengevolge het studentenwelzijn bevorderen: (a) didactische aanpakken, (b) relationele aanpakken en (c) persoonsgerichte aanpakken. Binnen de didactische aanpakken bleken vooral het toepassen van activerende en verbindende didactiek veelbelovend om studentenwelzijn te bevorderen. De effecten van aanpakken gericht op toetsing en roostering hingen sterk af van de implementatie, waardoor sommige interventies eerder de prestatiedruk leken te verhogen in plaats van te verlagen. Binnen de relationele aanpakken werden positieve effecten gevonden voor aanpakken gericht op verbinding en (intensievere) interactie tussen docenten en studenten en tussen studenten onderling. Dit werd bijvoorbeeld gestimuleerd via leergemeenschappen en extra-curriculaire activiteiten, mentoring (bijv. door ouderejaarsstudenten) en intervisie. Persoonlijk contact tussen docenten en studenten draagt eveneens bij aan het welzijn van studenten. Tot slot kunnen persoonsgerichte aanpakken waarin positieve psychologie of bijvoorbeeld zelfreflectie wordt toegepast, bijdragen aan studentenwelzijn. Ruim de helft van de gevonden studies richten zich (deels) op subgroepen studenten. Voor eerstejaarsstudenten is ruimschoots aandacht, meestal in de vorm van mentoringprogramma's om de academische en sociale integratie te bevorderen. Een aantal studies richt zich op andere subgroepen studenten, die met elkaar gemeen hebben dat ze minder lijken op de "modelstudent", vaker minder gevoel van verbondenheid ervaren, meer risico lopen op welzijnsproblematiek en minder snel hulp zoeken. Onderzochte populaties zijn studenten die tot een sociale minderheidsgroep behoren, studenten die in deeltijd studeren en studenten met persoonlijke kwetsbaarheden. Deze studies richten zich met name op het inventariseren van behoeften en inclusief beleid en op het verbeteren van het sociale contact van de studenten met medestudenten en staf.

Aanbevelingen voor praktijk en beleid

De didactische, relationele en persoonsgerichte aanpakken kunnen richting geven aan docenten(teams), studieadviseurs, opleidingscoördinatoren, onderwijsdirecteuren en beleidsmakers om binnen de eigen instelling en opleidingen toe te werken naar een integrale aanpak om studentenwelzijn te bewaken en te bevorderen.

Aanbeveling 1: Studentenwelzijn wordt bij voorkeur via een integrale aanpak bevorderd, waarbij aandacht is voor academische integratie, sociale integratie en persoonlijke "coping"-vaardigheden. Een integrale aanpak waarin didactische, relationele en persoonsgerichte aanpakken elkaar aanvullen kan vanaf de werkvloer worden geïnitieerd en van onderop worden uitgebreid.

Aanbeveling 2: Aanpakken om studentenwelzijn te bevorderen kunnen gericht zijn op academische integratie, sociale integratie of persoonlijke ontwikkeling. Zorg ervoor dat aan al deze onderdelen van het hoger onderwijssysteem aandacht wordt besteed (via verschillende aanpakken).

Aanbeveling 3: Creëer contexten waarin studenten duurzame en positieve contacten op kunnen bouwen met medestudenten en met docenten en waarin ruimte is voor het bespreken van studiegerelateerde en persoonlijke onderwerpen.

Aanbeveling 4: Evalueer nieuwe (en bestaande) aanpakken voor het bevorderen van studentenwelzijn en maak zo nodig aanpassingen. Richt je bij evaluatie niet alleen op de "modelstudent", maar zorg dat je ook de stem hoort van de studenten die deel uitmaken van subgroepen (zoals "nieuwelingen", "minderheden", "parttimers" en studenten met "persoonlijke kwetsbaarheden"). Evalueer ook de ervaringen van docenten en andere onderwijsmedewerkers.

Aanbeveling 5: Geef studenten waar mogelijk ruimte om de aanpak (bv. aanpakken gericht op actieve werkvormen en toetsing) aan te passen naar hun eigen leer- en ondersteuningsbehoeften. Bijkomende voordelen zijn meer eigenaarschap en gevoel van verbondenheid.

Aanbeveling 6: Zorg dat aanpakken ter bevordering van studentenwelzijn geëvalueerd en doelbewust gereviseerd kunnen worden, door ze in te bedden in een degelijk onderzoeksdesign. Evidence informed informatie over de werkzaamheid van de aanpak is nodig om keuzes te kunnen maken over het breder implementeren van de aanpak in de opleiding of instelling.

Aanbeveling 7: Faciliteer docenten en teams in het opzetten van een onderzoeksdesign en het uitvoeren en evalueren van hun aanpak. Denk daarbij niet alleen aan onderzoeksbudget en extra tijd, maar ook aan praktische zaken zoals beschikking over een groepsruimte en budget voor versnaperingen.

Aanbeveling 8: Onderschat het belang van klinische expertise bij welzijnsgerichte aanpakken niet. Ga van te voren na in hoeverre extra monitoring van studenten nodig is en maak een plan voor eventuele doorverwijzing.

Naast bovenstaande aanbevelingen is een *infographic* gemaakt met daarin onder andere reflectieve vragen op cursus-, opleidings- en instellingsniveau waarmee docenten en andere betrokkenen bij het hoger onderwijs het gesprek over aanpakken gericht op studentenwelzijn kunnen starten (zie bijlage 3).

1 Inleiding

1.1 Zorgen om het welzijn van studenten

In binnen- en buitenland bestaan er zorgen over het welzijn van studenten in het hoger onderwijs (bijv. Blackman, 2020; Dopmeijer, 2021; Hughes & Spanner, 2019; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap [MinOCW], 2019; Mouw et al., 2021; Het Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu [RIVM], 2018; Sociaal-Economische Raad [SER], 2019). Deze zorgen bestonden al langer, maar de COVID19-pandemie heeft het welzijn van studenten nog eens extra onder druk gezet (Dopmeijer et al., 2021; Heim & Heim, 2021; MinOCW, 2021; Sharma et al., 2021). Welzijn is een veelzijdig begrip dat –specifiek voor de studentenpopulatie– gedefinieerd kan worden als: “een duurzame psychische gesteldheid, gekenmerkt door overwegend positieve gevoelens en overtuigingen, positieve contacten binnen de opleiding, veerkracht, vertrouwen in eigen potentie, inzet en leergedrag en tevredenheid met de eigen leerervaringen tijdens de studententijd” (Noble et al., 2008). Hieraan wordt soms nog expliciet toegevoegd dat “psychische klachten zoals stress, angst en depressie” afwezig zijn. (Gubbels & Kapper, 2017, p. 5).

Uit recente Nederlandse studies blijkt meer dan de helft van de studenten in het hoger onderwijs in meer of mindere mate emotionele en psychische klachten ervaart die passen bij de kenmerken van een burn-out en dat een ruime meerderheid van de studenten aangeeft vaak of heel vaak stress te ervaren door de studie, prestatiedruk en de coronacrisis (Dopmeijer, 2021; Dopmeijer et al., 2021). Hoge stressniveaus en hoge prestatiedruk en –drang worden gezien als belangrijke verklaringen voor lager welzijn van studenten in het hoger onderwijs (Dopmeijer, 2018, 2021; de Groot & Siebrecht, 2019; RIVM, 2018; Stallman, 2010). Laag mentaal welzijn heeft niet alleen invloed op het op levensgeluk van het individu, maar kan ook negatieve gevolgen hebben voor de studievoortgang en het studierendement. Het kan bijvoorbeeld leiden tot onderpresteren, vertraging en studieuitval (Centre for Education Statistics and Evaluation, 2015; Dopmeijer, 2018).

Docenten in het Nederlandse hoger onderwijs sluiten zich aan bij de zorgen over het welzijn van studenten (Mouw et al., 2021). Als knelpunten benoemen ook zij de hoge prestatiedruk die studenten ervaren. Daarnaast kaarten ze gebrek aan aandacht van hoger onderwijsinstellingen voor persoonsvorming –volgens Biesta (2012) een van de drie doeldomeinen van goed onderwijs– en binding met de opleiding aan. Tenslotte geven zij aan dat oplossingen vaak niet in co-creatie met studenten worden geformuleerd en dat de drempel om hulp te vragen voor studenten vaak hoog is. Deze genoemde knelpunten zijn niet nieuw, maar blijkbaar wel hardnekkig. In de volgende paragrafen worden enkele belangrijke invloeden op het studentenwelzijn verder uitgediept.

1.2 De academische en sociale componenten van het hoger onderwijs

Het wordt al decennia erkend dat het voor welbevinden en voor een succesvolle studieloopbaan belangrijk is dat de student verbinding maakt met de inhoud van de studie én met de mensen betrokken bij de instelling, met andere woorden, dat de student academische en sociale integratie bereikt (Tinto, 1975). Academische integratie komt voort uit studieresultaten, zowel in de vorm van behaalde cijfers en studiepunten als in een gevoel van groei van kennis en vaardigheden. Sociale integratie komt voort uit de interacties en sociale contacten die de student heeft in de context van de studie. Individuele kenmerken van studenten en hun persoonlijke situatie zijn van invloed op de mate van academische en sociale integratie. Deze individuele kenmerken zijn wellicht niet te beïnvloeden door de instelling, maar er kunnen wel contexten worden gecreëerd waarin behulpzame factoren –zoals veerkracht en gezondheid– versterkt worden en belemmerende factoren –zoals stressgevoeligheid en zorgtaken in de thuissituatie– minder nadelig uitpakken (Tinto, 1975; 2012).

Toenemend of afnemend welbevinden is een complex, dynamisch proces dat zich ontwikkelt over de tijd. Hoewel er aanwijzingen zijn voor een relatie tussen werkdruk en burn-out bij studenten (Dopmeijer, 2021; Jacobs & Dodd, 2003), is de relatie tussen prestatiedruk en –drang en mentaal welzijn niet eenduidig vast te stellen of te voorspellen. Uit onderzoek naar burn-out, stress en betrokkenheid op de werkvloer blijkt dat mentaal welzijn van werknemers wordt bepaald door een samenspel van risico- en beschermende factoren (zie bijvoorbeeld Harmsen et al., 2019; McInerney et al., 2018; Schaufeli & Bakker, 2004). Dit pleit voor een integrale aanpak voor het bevorderen van studentenwelzijn (zie ook paragraaf 1.2.3). Aandacht voor studentenwelzijn dient gericht te zijn op zowel academische als op sociale integratie. Het is met andere woorden van belang om onderwijs niet enkel in te richten op het aanleren van kennis en vaardigheden, maar oog te hebben voor de ontwikkeling van de student in bredere zin (Biesta, 2012; Dooris et al., 2017; Goldberg et al., 2019).

1.2.1 Academische integratie: de "modelstudent"

Academische integratie wordt in de literatuur zowel nauw als wat breder omgeschreven en geoperationaliseerd. Academische integratie in nauwe zin is af te leiden uit de studieprestaties van de student, en in iets minder nauwe zin ook uit de vaardigheden, houding en opvattingen die bijdragen aan die prestaties. Het gaat er met andere woorden om of de student zich soepel "beweegt" binnen het academische systeem. Academische integratie in bredere zin voegt daar zelf-reflectieve vragen aan toe als: *Kan ik meekomen? Beheers ik de stof?* en *Ben ik in staat mijn tentamens te halen?* Expliciet en impliciet uitgedragen beleid en de (eveneens vaak impliciete) normen en waarden van de opleiding zijn van invloed op het functioneren van de student, op de antwoorden die studenten op dit soort vragen formuleren en op de prestatiedruk en –drang die zij ervaren. Het uitgangspunt dat studenten "efficiënt" en dus zonder vertraging hun studie doorlopen (≈ de "modelstudent"), het zogenaamde *nominaal is normaal* en het rendementsdenken, speelt hierbij een belangrijke rol. Deze boodschap wordt expliciet

uitgedragen binnen het hoger onderwijs, bijvoorbeeld via het bindend studieadvies[1], of de "rigide gekwantificeerde frames" (Mouw et al., 2021, p. 12) waarbinnen studieprestaties moeten vallen. Dit sluit aan bij de aanwijzingen dat een streng, summatief toetsbeleid en *high stake testing* negatief van invloed kan zijn op het welzijn van studenten (Kickert et al., 2019; Life Long Learning Platform, 2021), hoewel persoonlijke kenmerken van studenten en druk vanuit de sociale omgeving natuurlijk ook een rol spelen. Dat nominaal studeren de norm is, wordt ook impliciet uitgedragen, bijvoorbeeld doordat voor vrijwel elke afwijking van het reguliere studieprogramma of de reguliere studievoorzieningen een uitspraak van de examencommissie vereist is. Dit alles draagt niet bij aan het erkennen van het feit dat studentenwelzijn een belangrijke factor is in de studieloopbaan en het normaliseren van het benoemen van problemen en het op tijd zoeken van passende hulp. Met name "persoonlijk stigma", de eigen negatieve oordelen over welzijnsproblematiek, belemmert studenten bij het zoeken van hulp (Eisenberg et al., 2009). In de context van een studieklimaat gericht op de modelstudent is het moeilijk voor studenten om een belemmerend persoonlijk stigma op welzijnsproblematiek bij te stellen.

Het is gunstig en belangrijk dat instellingen mogelijkheden bieden voor individuele studietrajecten en uitzonderingen voor uitzonderlijke situaties, maar in het huidige academische systeem van hoger onderwijsinstellingen en de algehele cultuur waarbinnen deze maatregelen geplaatst zijn, kunnen studenten die aanspraak op dergelijke regelingen moeten of willen maken het gevoel krijgen anders te zijn dan de "modelstudent". Dit kan nadelige gevolgen hebben voor het zelfbeeld van de student omdat "anders" vaak wordt geïnterpreteerd als "minder" (Graham & McClain, 2019). Dit gebeurt niet alleen door studenten zelf, maar ook door de sociale omgeving. Balloo en Winestone (2021) kaarten bijvoorbeeld aan dat universitair docenten en medewerkers onderbroken of vertraagde studieloopbanen van studenten vaak aan studentkenmerken toeschrijven, zonder aandacht te besteden aan mogelijke andere, institutionele, oorzaken. Ook in andere educatieve contexten hebben wetenschappers gewaarschuwd voor de negatieve effecten van een dergelijke "deficit discourse" op de studieprestaties en het welbevinden van studenten (bijvoorbeeld Clycq et al., 2014; Gorski, 2016).

Het studietraject van de modelstudent waarop het onderwijs is ingericht, kunnen we beschouwen als een voorbeeld van institutionele ongelijkheid. Uit onderzoek blijkt dat studenten met een geprivilegieerde achtergrond meer kans hebben hun studie binnen de nominale studieduur en met succes te voltooien dan bijvoorbeeld studenten uit een familie met een migratiegeschiedenis, studenten met weinig financiële middelen en studenten met een functiebeperking (van den Broek et al., 2019; Tinto, 2012; Wolff, 2013). Ook eerstegeneratiestudenten (studenten waarvan de ouders geen hoger onderwijs hebben genoten) ervaren belemmeringen, al lijken die meer te liggen op emotioneel vlak (minder thuis voelen op de opleiding) en lopen zij gemiddeld genomen geen extra studievertraging op, in ieder geval niet volgens het onderzoek van van den Broek en collega's (2019). Ter nuancering: dergelijke

[1] In de collegejaren 2020-2021 en 2021-2022 zijn de BSA-normen versoepeld, ter compensatie van vertraging door de covid-19 pandemie.

bevindingen hebben betrekking op groepsgemiddelden en hoeven dus niet te gelden voor een individu. Bovendien kunnen studenten met geprivilegieerde achtergrond ook emotionele belemmeringen ervaren, die zich vertalen in lager welzijn, als zij zich bijvoorbeeld in een omgeving bevinden waar sterke nadruk op competitie en prestatie wordt gelegd (Wolff, 2013). En studenten uit specifieke subgroepen, bijvoorbeeld studenten die een topsport beoefenen, kunnen zich juist heel gerechtigd voelen geaccommodeerd te worden in hun afwijkende studietraject en hun "anders-zijn" daardoor niet interpreteren als "minder" dan de modelstudent.

Deze bevindingen illustreren dat gelijke toegang tot hoger onderwijs zich niet automatisch vertaalt naar gelijk studiesucces (Engstrom & Tinto, 2008; Espinoza, 2007; Tinto, 2012). Het beeld van een nominaal studerende modelstudent wringt dan ook met de ambitie om de diversiteit in het onderwijs te vergroten (MinOCW, 2020): in een inclusieve omgeving past het niet om internationale studenten, studenten met beperkingen, eerste generatiestudenten, studenten met (mantel)zorgtaken, studenten met psychische problemen, studenten met financiële krapte etc. het gevoel te geven dat zij niet voldoen aan de norm en dat zij alleen kunnen studeren wanneer uitzonderingen worden gemaakt. Daarbij is het belangrijk dat beschikbare studieondersteuning toegankelijk en verwelkomend is voor studenten die zich identificeren met een minderheidsgroep, zodat zij ook daadwerkelijk van deze middelen gebruik maken (zie bijvoorbeeld Gomez et al., 2019). Tenslotte is het van belang om de blik van studenten die zich wél kunnen meten met de zogenaamde modelstudent te verruimen en hen bewust te maken van hun positie (bijv. Agirdag, et al., 2016; Deunk et al., 2020), om zo de inclusiviteit van de opleiding en de onderlinge solidariteit van studenten van binnenuit te versterken.

1.2.2 Sociale integratie: gevoel van verbondenheid

Sociale integratie wordt in de literatuur eveneens zowel nauw als wat breder omgeschreven en geoperationaliseerd. In nauwe zin kunnen we de mate van sociale integratie afleiden uit de interacties die studenten hebben met hun docenten en medestudenten. In bredere zin is sociale integratie daarnaast af te leiden uit gevoelens van verbondenheid, zoals het zichzelf identificeren als student (het is onderdeel geworden van de eigen identiteit) en de verbintenis met de opleiding en instelling. Het is van belang alle studenten zich thuis te laten voelen binnen de gekozen opleiding —met andere woorden, hun *sense of belonging* te stimuleren— en een pedagogisch-didactisch klimaat te creëren waarin persoonlijke aandacht en hoge verwachtingen zijn geïntegreerd. Uit onderwijsliteratuur blijkt dat verbondenheid met de instelling en de opleiding een positieve invloed heeft op mentaal welzijn, sociale en academische integratie en de studievoortgang van studenten in voortgezet en hoger onderwijs (Ahn & Davis, 2020; Korpershoek, 2015; 2016; Korpershoek et al., 2019; Tinto, 1993; 2012; Wolff, 2013). Er zijn aanwijzingen dat met name kleinschaligheid van opleidingen en persoonlijk contact met docenten en andere onderwijsprofessionals positief samenhangen met gevoel van verbondenheid en welbevinden van studenten (Blackman, 2020; Dopmeijer, 2021; Wolff, 2013). In het bijzonder bij internationale opleidingen is het belangrijk dat de docent culturele verschillen erkent en waardeert, in plaats van bagatelliseert, om gevoel van inclusie en

psychologische veiligheid te stimuleren (De Leersnyder, et al., 2021). Inrichting van de fysieke ruimte kan een rol spelen bij het stimuleren van persoonlijke interactie met docenten en een ontspannen leerklimaat in het algemeen (Orlando, 2000).

Sociale integratie is voor sommige studenten moeilijker te bereiken dan voor andere studenten. Studenten uit lagere sociaaleconomische milieus ervaren vaak lagere gevoelens van verbondenheid (bijv. Ostrove & Long, 2007; Reay et al., 2010). Uit het onderzoek van Kelders en collega's (2019), bleek dat de volgende subgroepen studenten meer stress, angstgevoelens, eenzaamheid en/of lager welzijn rapporteren: vrouwelijke studenten, internationale studenten, LHBT-studenten, studenten met een (gerapporteerde) ziekte of beperking. Voor studenten die deel uitmaken van een etnisch-culturele, seksuele, of religieuze minderheid zijn vaak minder rolmodellen en minder herkenningspunten in het (verborgen) curriculum aanwezig. Het verborgen curriculum kan ook een rol spelen bij eerste generatiestudenten, die zonder mentor of netwerk meer moeite moeten doen zich de institutionele cultuur eigen te maken (bijv. de gangbare omgangsnormen tussen docenten en studenten). Gevoel van verbondenheid is met andere woorden minder vanzelfsprekend voor studenten die door henzelf of door anderen, impliciet of expliciet, worden geclassificeerd als "anders" en zich minder thuis voelen in de institutionele habitus (*othering*, zie ook Nora, 2004; Thomas, 2002). Identiteitskenmerken zoals nationaliteit, etnisch-culturele achtergrond, gender en sociaaleconomisch milieu spelen hierbij, in combinatie, vaak een rol (Chinga-Ramirez, 2017). Belangengroepen kunnen een belangrijke rol spelen bij sociale integratie: deelname aan formele en informele groepen van studenten met vergelijkbare achtergrond draagt bij aan het gevoel van verbondenheid en welzijn van studenten uit minderheidsgroepen (bijv. Jackson & Hui, 2017).

1.2.3 Integrale aanpak studentenwelzijn

Op instellingsniveau kan welzijn van studenten gestimuleerd worden door in beleid oog te houden voor verschillende contexten en achtergronden van studenten. Dit betekent niet dat institutionele normen en rendement verhogende maatregelen zoals het bindend studieadvies per definitie negatief samenhangen met studentenwelzijn of afgeschaft zouden moeten worden. Wel is het belangrijk om dergelijke maatregelen in te bedden in een bredere aanpak waarbij ontwikkeling van de student centraal staat, zoals bijvoorbeeld bepleit wordt door de Hogeschool van Rotterdam (Klatter et al., 2019). Een dergelijke brede aanpak beperkt zich dus niet tot rendementen, maar is veelzijdig en gericht op *bildung* en op preventie van problemen (Goldberg et al., 2019). Aandacht voor studentenwelzijn, zowel preventief, signalerend, als reactief, zou niet "extra" moeten zijn, maar vanzelfsprekend onderdeel van het onderwijs, zoals bijvoorbeeld wordt benadrukt en ondersteund door het University Mental Health Charter (zie https://universitymentalhealthcharter.org.uk), en (semi-)lokale initiatieven in binnen- en buitenland (zie bijvoorbeeld https://caring-universities.com, http://www.ik-student.nl, http://www.studentengezondheidstest.nl, https://gezondeboel.nl en de website https://www.ox.ac.uk/students/welfare).

Verschillende experts en gremia hebben richtlijnen voor goede ondersteuning van studenten voorgesteld. Recentelijk is de Integrale Aanpak Studentenwelzijn geformuleerd

(Dopmeijer et al., 2018; Dopmeijer, 2021), een aanpak bestaande uit vijf pijlers. De eerste pijler is *preventie en vroegsignalering*. Om (toekomstige) problemen vlot te kunnen herkennen en aanpakken is het van belang om studenten te kennen. Hiervoor is verbondenheid met docenten, universitaire medewerkers en studiegenoten nodig (Tinto, 2012). De tweede pijler is de *promotie van mentale gezondheidsvaardigheden*. Hieronder valt kennis over mentale gezondheid zodat studenten problemen eerder bij zichzelf en bij hun studiegenoten herkennen en de drempel om hierover te praten en eventueel hulp te zoeken lager wordt. Een positievere attitude tegenover het benoemen van problemen en het zoeken van hulp draagt bij aan het daadwerkelijk zoeken van hulp (Dopmeijer et al., 2020). Mentale veerkracht en zelfregulatie — al dan niet ondersteund door gepersonaliseerde feedback over de staat van welzijn— is van belang (van der Heijde, Vonk & Meijman, 2015). Daarnaast is het belangrijk om een omgeving te cultiveren waarin maatschappelijk bewustzijn en fysieke en creatieve activiteiten onderdeel zijn van het studentenleven (Dooris et al., 2017; Usher, 2020), om zo de balans tussen ontspanning en inspanning te bewaken. De derde pijler is het *bevorderen van een positief en steunend studieklimaat*. Hierbij is het belangrijk om hoge verwachtingen van alle studenten te hebben en studenten te helpen om aan die verwachtingen te kunnen voldoen (Tinto, 2012). Ook regelmatige formatieve feedback (Tinto, 2012) en een inclusieve cultuur met bijvoorbeeld buddy's (Mouw et al., 2021) kunnen bijdragen aan een positief studieklimaat. De vierde pijler is het *bevorderen van de deskundigheid van docenten en studentbegeleiders*, zodat zij beter in staat zijn een gunstig onderwijs- en ondersteuningsklimaat te creëren en problemen van studenten beter kunnen herkennen en erkennen (bijv. Heim & Heim, 2021). Docenten uit het Comeniusnetwerk voegen heel concreet toe dat studenten een vaste coach of mentor zouden moeten hebben (in plaats van versnipperde hulp) en dat die coach ruim aandacht zou moeten besteden aan het begeleiden van de persoonlijke ontwikkeling van de student, als belangrijke factor voor de academische voorgang (Mouw et al., 2021). Tenslotte is een ruim aanbod van *studentondersteuning– en begeleiding* van belang, zowel gericht op de studentengemeenschap in het algemeen, als op subgroepen met specifieke kwetsbaarheden en ondersteuningsbehoeften, met vanzelfsprekend genoeg ruimte voor afstemming op de hulpvraag van individuele studenten (bijvoorbeeld Bilodeau & Meissner, 2016; Mier et al., 2009; Moir et al., 2016; Vallianatos et al., 2019).

1.3 De verantwoordelijkheden van hoger onderwijsinstellingen

Tinto (2012) stelt dat zodra een instelling een student heeft toegelaten tot een opleiding, zij de morele plicht heeft de student te ondersteunen bij het succesvol doorlopen van de studie. Natuurlijk heeft de student hierbij een eigen verantwoordelijkheid, maar dat betekent niet dat het rechtvaardig is om de kans op succesvol afstuderen af te laten hangen van individuele inzet, waarden, cognitieve mogelijkheden en persoonlijke omstandigheden, zonder de hulp te bieden om belemmeringen door individuele of institutionele factoren te omzeilen. Ook is het van belang dat instellingen reflecteren op eigen institutionele invloeden die kunnen leiden tot ongelijke kansen op een succesvolle studieloopbaan en mentaal welzijn.

Het hoger onderwijs kan op microniveau (opleidingsniveau) en mesoniveau (instellingsniveau) een omgeving creëren die het mentaal welzijn van studenten bewaakt en bevordert. Dit is niet alleen van belang voor het studiesucces en rendementen en economische voordelen op de langere termijn, maar kan ook gezien worden als een maatschappelijke verantwoordelijkheid: hoger onderwijsinstellingen hebben een emancipatoire werking en bieden een unieke omgeving om jongvolwassenen te begeleiden in hun groei naar (professionele) volwassenheid (Biesta, 2012; Dooris et al., 2017).

Hoger onderwijsinstellingen hebben weinig directe invloed op de persoonlijke kwetsbaarheden en stressoren van studenten (Usher, 2020). Instellingen en opleidingen hebben echter wel invloed op het creëren van een context waar aandacht is voor belemmerende en beschermende invloeden op het mentaal welzijn van studenten (Dopmeijer, 2021). Prestatiedruk, sociaal klimaat en de *nominaal is normaal*-cultuur zijn geen vaststaande feiten, maar het resultaat van beleidskeuzes op macroniveau (landelijk beleid), mesoniveau (hoger onderwijsinstellingen en faculteiten) en microniveau (opleidingen en vakken).

De onderhavige overzichtsstudie richt zich op deze belemmerende en beschermende factoren op micro- en mesoniveau. Beide niveaus vallen onder de verantwoordelijkheid van de onderwijsinstelling. Het leidende onderscheid tussen deze niveaus is de directe invloed die docenten(teams) en vakgroepen kunnen uitoefenen. Het *mesoniveau* biedt de formele en informele kaders waarbinnen gewerkt wordt (Mountford-Zimdars et al., 2015), bijvoorbeeld vastgelegd in de Opleidings- en Examenreglementen (OERen), de invulling van het bindend studieadvies (BSA) en de organisatiecultuur (met de al dan niet heersende opvatting dat nominaal studeren de norm is). Het *microniveau* biedt vakgroepen en docenten(teams) ruimte voor een eigen, vak- of opleiding specifieke aanpak, die direct van invloed is op de interactie tussen docenten en studenten en tussen studenten onderling (Mountford-Zimdars et al., 2015). Het gaat dan bijvoorbeeld om keuzes over de invulling van het curriculum, het aantal contacturen, flexibiliteit bij activiteiten en producten die onderdeel zijn van een vak, toetsbeleid en de Regels en Richtlijnen van de examencommissie (d.w.z. uitwerkingen van het besluitenkader dat geboden wordt door de OER).

1.4 De huidige situatie: maatregelen ter bevordering van studentenwelzijn

De aanhoudende en verergerende psychische problemen van studenten in het hoger onderwijs zijn zeer zorgelijk (Dopmeijer, 2018; Dopmeijer et al., 2021; MinOCW, 2019; RIVM, 2018; SER, 2019). Er wordt veel onderzoek gedaan naar studentenwelzijn in het hoger onderwijs en het onderwerp staat in binnen– en buitenland hoog op de politieke agenda. De aanbevelingen ter bevordering van studentenwelzijn zijn vooralsnog echter niet goed (genoeg) geïmplementeerd. Tinto (2012) herkende dit probleem jaren geleden al en noemde als mogelijke oorzaken dat instellingen vaak losse, incidentele initiatieven implementeren. Ook noemde Tinto dat veel van de maatregelen die instellingen nemen om studentenwelzijn te vergroten niet plaatsvinden in de collegezaal, terwijl de collegezaal de context is waar de meeste studenten bereikt kunnen worden en studenten direct contact hebben met docenten en medestudenten.

Beleidsmaatregelen worden met andere woorden vaak niet genoeg in samenhang aangeboden en niet genoeg geïntegreerd in het onderwijsprogramma, zoals ook Douwes en collega's (2019) concluderen. De Integrale Aanpak Studentenwelzijn (Dopmeijer, 2021; Dopmeijer et al., 2018) biedt houvast voor een stap in de goede richting. Desalniettemin is er behoefte aan concrete acties die docenten en andere medewerkers van de opleiding of instelling relatief gemakkelijk zelf kunnen implementeren, zolang een integrale aanpak nog in ontwikkeling is. Op deze manier kan er *bottom-up*, direct aandacht worden besteed aan het welzijn van studenten in de eigen opleiding. Bovendien zijn docenten en onderwijsmedewerkers vaak lid van diverse gremia waarin onderwijsbeleid wordt gemaakt. Ervaringen van de werkvloer kunnen zo hun weg naar besluit- en beleidsvorming op mesoniveau vinden.

Of de huidige beleidsmaatregelen voldoende inclusief zijn en of het perspectief van (verschillende groepen) studenten voldoende wordt meegenomen is onduidelijk. Als dat niet goed genoeg gebeurt en de effecten en eventuele neveneffecten van deze maatregelen niet worden bestudeerd, bestaat het risico dat zij de bestaande impliciete normen en waarden zelfs versterken in plaats van verminderen, en/of bijdragen aan de "deficit discours" (Balloo & Winestone, 2021; Clycq et al., 2014), wat nadelig is voor het welzijn en de aandacht afleidt van mogelijke negatieve institutionele invloeden op academische en sociale integratie van studenten.

1.5 Onderzoeksvragen

In deze overzichtsstudie staat de vraag centraal wat het hoger onderwijs op micro- en mesoniveau kan doen om het mentaal welzijn van studenten te bevorderen of te bestendigen en hoe en wanneer een gedifferentieerde aanpak daarbij behulpzaam is. Het uitgangspunt is dat de overzichtsstudie *degelijke* kennis oplevert die min of meer *direct toepasbaar* is voor docenten(teams) en andere onderwijsprofessionals binnen opleidingen en instellingen. Met min of meer direct toepasbaar bedoelen we dat in huidige of eerstvolgende cursussen en studiejaren een aanzet gegeven kan worden tot het implementeren van welzijnsgerichte aanpakken.

De overzichtsstudie richt zich op effectieve praktijken om studentenwelzijn te bewaken en te vergroten op micro- en mesoniveau (Mountford-Zimdars et al., 2015). Hierbij wordt gezocht naar een combinatie van het aanpakken van belemmerende factoren en het stimuleren van bevorderende factoren, met aandacht voor behoeften die ontstaan door de specifieke context en achtergrond van verschillende (subgroepen) studenten. Deze aanpakken moeten te implementeren zijn door docenten en medewerkers van de opleiding of instelling en dus geen specifieke (klinische) expertise vereisen. Dit houdt in dat interventies die technische expertise vereisen, bijvoorbeeld om apps te bouwen (Oreopoulos et al., 2020) of waarvoor licenties moeten worden aangeschaft (Morris et al., 2016) buiten het bereik van de huidige overzichtsstudie vallen. Ook interventies verzorgd door bijvoorbeeld muziektherapeuten en muzikanten (Gee et al., 2019), hulphondentrainers (House, 2018), klinisch psychologen of therapeuten (Xie & Wong, 2020) en yoga- en mindfulness-docenten (Ozturk & Tezel, 2021) vallen buiten het bereik. Studies naar interventies gegeven door docenten of andere

onderwijsmedewerkers met affiniteit met yoga, mindfulness en verwante disciplines, waarbij korte, niet te diepgaande yoga- of mindfulness-oefeningen worden aangeboden (zoals Gardner & Kerridge, 2019) zijn wel meegenomen.

De onderzoekvragen zijn gericht op het in kaart brengen van beschikbare kennis over aanpakken ter bewaking en bevordering van studentenwelzijn, die uit te voeren zijn door docenten en andere professionals verbonden aan de opleiding of instelling (vraag 1a). Hierbij is speciale aandacht voor subgroepen studenten (vraag 1b). Vervolgens wordt in kaart gebracht tot welke aanbevelingen op micro- en mesoniveau dit leidt (vraag 2). De onderzoeksvragen luiden als volgt:

> *1a. Wat zijn effectieve en/of veelbelovende aanpakken voor hoger onderwijsinstellingen (mesoniveau) en opleidingen (microniveau) om het mentale welzijn van studenten te bewaken en te bevorderen?*
> *1b. Wanneer zijn generieke aanpakken gewenst en wanneer gedifferentieerde aanpakken gericht op subgroepen studenten?*
>
> *2. Welke concrete aanbevelingen voor instellingen (mesoniveau) en opleidingen (microniveau) kunnen we geven op basis van de beschikbare wetenschappelijke literatuur?*

De verschillende aanpakken zijn te beschouwen als operationaliseringen van het academische en sociale systeem van bepaalde opleidingen en instellingen. Het academische en sociale systeem beïnvloeden het functioneren van studenten binnen deze systemen. Het gehele systeem (academisch én sociaal) beïnvloedt zowel de academische als sociale integratie van studenten, als ook de mate van verbinding die studenten voelen en ervaren met de opleiding en de instelling waaraan zij studeren. We willen benadrukken dat deze systemen niet los van elkaar opereren. Juist in contact met medestudenten en docenten leren studenten zich bewegen binnen het academische systeem, en de vormgeving van het academische systeem bepaalt mede hoe de interactie tussen docenten en studenten en tussen studenten onderling verlopen. De manier waarop het onderwijs binnen een specifieke opleiding en een specifiek instituut georganiseerd is, zowel formeel als informeel, is dus mede bepalend voor het functioneren van studenten in het hoger onderwijs.

We zien in de operationalisering van het academische en sociale systeem ook de verschillende functies van het onderwijs terug, zoals de kwalificatiefunctie (opleidingen zijn gericht op het behalen van een diploma en voorbereiding van studenten op de arbeidsmarkt), de selectie- en allocatiefunctie (opleidingen selecteren en plaatsen studenten door een combinatie van toelatingseisen, prestatie-eisen, de BSA normen en voorwaardelijkheid in de curricula), de socialisatiefunctie (opleidingen dragen bepaalde normen en waarden over en bereiden studenten voor op hun rol in de samenleving) en tot slot subjectificatie (opleidingen dragen bij aan de persoonlijke ontwikkeling en persoonsvorming van studenten).

De studies die we in deze overzichtsstudie bespreken laten verschillende aanpakken zien die te relateren zijn aan deze verschillende functies van onderwijs. Het gaat om diverse aanpakken om het functioneren van studenten te beïnvloeden. Studentenwelzijn is één van de indicatoren waaraan we kunnen aflezen of studenten goed functioneren binnen het systeem, net als gevoel van verbondenheid (positieve indicatoren). Andere indicatoren zijn de mate van stress en (prestatie)druk die studenten ervaren (negatieve indicatoren).

2 Methode

2.1 Zoekstrategie

Het onderhavige onderzoek is een systematische overzichtsstudie naar de manieren om studentenwelzijn te bewaken en te bevorderen. De studie is opgezet volgens de PRISMA-standaard (Moher et al., 2009). Primaire studies die in aanmerking komen leggen een relatie tussen (beleids)maatregelen of interventies en studentenwelzijn, dit kan zowel aan de hand van kwantitatieve, kwalitatieve, of gemengde methoden onderzoeksontwerpen. Omdat de overzichtsstudie concrete aanbevelingen moet opleveren voor beleid en praktijk, is een duidelijke narratieve component in de resultatensectie verwerkt.

2.1.1 Zoekopdracht

De primaire uitkomstmaat van de te includeren studies is het mentaal welzijn van studenten in het hoger onderwijs. Deze uitkomstmaat kan zowel positief (bijv. *sense of belonging*) als negatief (bijv. stress) geformuleerd zijn, maar is altijd gericht op een psychologische staat. Dat houdt in dat meer gedragsmatige uitkomstmaten, zoals “behavioral engagement”, niet meegenomen worden. Studies die enkel gericht zijn op studieprestaties of studievoortgang worden ook niet meegenomen. De zoekopdracht is opgebouwd volgens de zogenaamde PICO-structuur (zie tabel 1).

De zoekopdracht is in drie databases uitgevoerd, namelijk *Web of Science*, *ERIC* en *PsychInfo*. Alleen studies gepubliceerd tussen 2000 en de eerste helft van 2021 komen in aanmerking. In de brede database *Web of Science* is het aantal zoekresultaten beperkt door alleen studies uit relevante onderzoeksvelden mee te nemen. Zie bijlage 1 voor een overzicht van onderzoeksvelden waarvan het onwaarschijnlijk is dat ze voor dit onderzoek relevante studies opleveren en die daarom dus bij voorbaat zijn uitgesloten.

Categorie	*Zoektermen*
P - Populatie	(“higher education” OR college OR university OR “tertiary education”) AND student
I - “Interventie”	organization OR organisation OR program OR programme OR training OR course OR policy OR exemption OR regulation OR support OR intervention OR community OR “study advis*” OR counsel* OR reform* OR decentralis* OR mentor* OR tutor* OR governance
C - Controlegroep	n.v.t.
O - uitkomst	wellbeing OR well-being OR “sense of belonging” OR belongingness OR “psychological stress” OR “student stress” OR “stress level” OR “mental health” OR “psychological health”

Tabel 1: zoekopdracht volgens PICO-structuur

2.1.2 Inclusiecriteria

De zoekopdracht leverde in totaal 3.554 referenties op. Deze referenties zijn ingeladen in het programma EndNote om dubbele referenties (*N* = 687) automatisch te verwijderen. De overgebleven 2.867 unieke referenties zijn ingevoerd in het programma Rayyan. Deze collectie artikelen is in meerdere rondes en met meerdere codeurs verfijnd. Een eerste set met basale inclusiecriteria is verwerkt in de zoekopdracht en toegepast op basis van de titels en samenvattingen van de referenties. De basale inclusiecriteria luiden als volgt:

- de studie is geschreven in het Engels, Nederlands of Spaans;
- de studie is gepubliceerd in een peer-reviewed wetenschappelijk tijdschrift;
- de studie is gericht op (een subgroep van) studenten in de universiteit of het hbo, of een equivalent daarvan (leeftijd $\geq$ 17 jaar);
- het onderwerp van de studie is welzijn, gevoel van verbondenheid, stress of angst (niet klinisch), of een gerelateerd construct;
- de studie bevat empirische data;
- de studie is geen duplicaat van een eerdere geïncludeerde studie;
- de studie beschrijft een vorm van actie, zoals een beleidsmaatregel, een programma, een didactische keuze of een interventie.

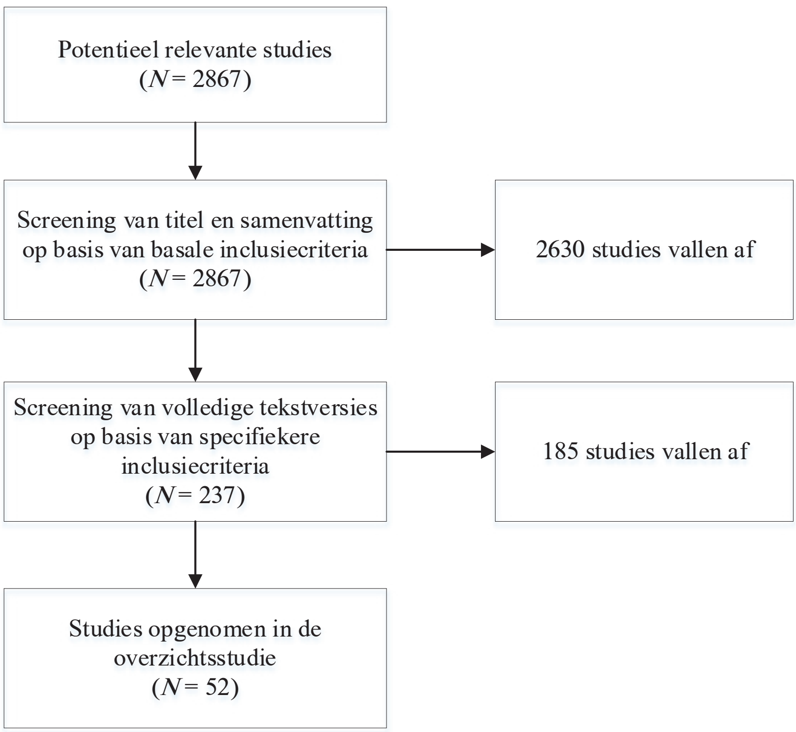
Bovenstaande inclusiecriteria zijn toegepast op volgorde zoals hierboven genoemd. Dat betekent dat een studie afviel zodra deze niet aan een criterium voldeed, zonder de studie nog aan de daaropvolgende criteria te toetsen. De basale inclusiecriteria zijn ruimhartig toegepast, wat betekent dat een studie bij enige twijfel voorlopig onderdeel bleef van de selectie. De eerste 50 studies zijn door twee studentassistenten en de eerste auteur beoordeeld aan de hand van de basale inclusiecriteria. Discrepanties en onduidelijkheden werden besproken, zodat een gezamenlijk referentiekader ontstond hoe de inclusiecriteria te interpreteren. Vervolgens hebben de studentassistenten alle referenties onafhankelijk van elkaar beoordeeld. Discrepanties werden door overleg opgelost en als dat niet lukte voorgelegd aan de eerste auteur.

Na toepassing van de basale inclusiecriteria bleven 237 referenties over. Hiervan zijn de volledige papers opgezocht, dit lukte voor alle 237 referenties. Vervolgens is een tweede set inclusiecriteria toegepast om tot een specifiekere selectie te komen. Deze specifiekere inclusiecriteria, weer op volgorde toegepast, luiden als volgt:

- de studie voldoet aan de basale inclusiecriteria toegepast op de titel en samenvatting, zoals toegepast in de eerste selectieronde;
- de uitkomstmaat is (deels) gerelateerd aan het bevorderen van positieve of het voorkomen of verminderen van negatieve factoren met betrekking tot mentaal welzijn;
- de studie beschrijft een beleidsmaatregel of interventie op opleidings- of instellingsniveau, die uit te voeren is *zonder* daarvoor specifieke expertise in te hoeven zetten;

- de studie is transparant: de methodologie is duidelijk genoeg beschreven en het is duidelijk wat de beleidsmaatregel of interventie gericht op welzijn inhoudt.

De specifiekere inclusiecriteria is toegepast door een studentassistent. De selectie is vervolgens geverifieerd en verfijnd door de eerste en tweede auteur. Discrepanties in oordelen tussen de twee auteurs zijn in overleg opgelost. Met name over de toepassing van het criterium dat een actie of maatregel geen specifieke expertise vereist hebben de eerste en tweede auteur uitgebreid besproken. De zoekstrategie leidde uiteindelijk tot 52 geïncludeerde studies. In het flow diagram (figuur 1) is het zoekproces schematisch weergegeven.



Figuur 1: Flow diagram

2.2 Analyseplan

De geïncludeerde papers zijn eerst thematisch, dan op reikwijdte en vervolgens op kwaliteit en bewijskracht geordend. Voor de thematische ordening houden we welzijnsbevorderende aanpakken binnen het academische en sociale systeem aan. Binnen de thematisch geordende aanpakken onderscheiden we studies met een bredere reikwijdte van die met een smallere

reikwijdte. Vervolgens zijn de studies geordend op kwaliteit en bewijskracht, aan de hand van een best-evidence procedure, aangepast op het gebruikte onderzoeksontwerp (CASP, 2018; Slavin, 1995).

Omdat de overzichtsstudie tot doel heeft concrete aanbevelingen te formuleren, is het van belang om genoeg informatie over de geïncludeerde studies te geven. Alle studies zijn daarom kort samengevat, volgens de volgende indeling: a) aanpak en doel, b) context en methode, c) resultaten, eventueel aangevuld met kanttekeningen. Voor zover de data het toelaten is er specifieke aandacht voor (groeps)kenmerken van studenten. Per thematische aanpak zijn de geïncludeerde studies samengevat in een overzichtstabel waarin wordt aangegeven in welk land de studie is uitgevoerd, het type aanpak en op welk niveau dit is uitgevoerd (micro of meso), het onderzoeksontwerp, het aantal deelnemers of respondenten, globale resultaten en indien relevant, aan welke specifieke subgroepen aandacht werd besteed. De concrete aanbevelingen zijn voor publicatie met een expertgroep besproken en aan de hand daarvan verder aangescherpt (voor een verslag van deze bijeenkomst, zie bijlage 2).

Omdat vrijwel alle welzijnsgerichte aanpakken tot uiting komen in enige vorm van contact tussen studenten en betrokkenen bij de opleiding, bleek de indeling op micro- en mesoniveau zoals voorgesteld door Mountford-Zimdars en collega's (2015) —waarbij het mesoniveau gevormd wordt door de instelling en organisatiestructuur en besluitenkader en het microniveau door de interactie tussen studenten en staf— niet goed werkbaar. We hebben er daarom voor gekozen om het onderscheid tussen micro- en mesoniveau te baseren op de uitvoering van de aanpak in de geïncludeerde studies. Meso staat dan voor interventies of acties die uitgevoerd zijn op het niveau van de gehele instelling of faculteit en micro voor interventies of acties die uitgevoerd zijn op het niveau van één of enkele opleidingen of vakken binnen een opleiding. Het betreft hier dus niet het niveau waarop de interventie of actie *zou kunnen* worden uitgevoerd, maar het niveau waarop deze is uitgevoerd in het betreffende onderzoek.

3 Resultaten

3.1 Kenmerken van de geïncludeerde studies

In totaal zijn er 52 studies gevonden waarin welzijnsbevorderende aanpakken in het hoger onderwijs werden beschreven. Ruim 60% van deze studies zijn verricht bij studentenpopulaties in Noord-Amerika (*N* = 32). Acht studies zijn verricht bij studentenpopulaties in Australië en Nieuw-Zeeland, zeven in Europa (Verenigd Koninkrijk, Duitsland en Noorwegen), twee in Turkije, twee in Singapore en een in Taiwan. De studies maken gebruik van verschillende onderzoeksontwerpen –van experimentele opzetten tot inhoudsanalyses– en het aantal respondenten varieert van 4 tot meer dan 6.000. In de meeste studies zijn gegevens verzameld via vragenlijsten en interviews.

Een aantal studies richt zich expliciet op het welzijn van subgroepen studenten en in een aantal studies worden de resultaten uitgesplitst op basis van bepaalde demografische of sociale kenmerken van studenten. De ervaringen van eerstejaarsstudenten worden in diverse studies beschreven. Andere studies richten zich op studenten die niet of niet volledig op de campus wonen, internationale studenten en studenten die zich identificeren met sociale minderheidsgroepen, zoals studenten die onderdeel uitmaken van de Afrikaans-Amerikaanse gemeenschap of de LHBTIQ+-gemeenschap. Daarnaast zijn er studies die resultaten uitsplitsen naar gender, SES of andere studentkenmerken, zoals studenten met gediagnostiseerde dyslexie. Studentenwelzijn wordt in kaart gebracht met zowel positieve als negatieve indicatoren (zie tabel 2). Met name gevoel van verbondenheid (een positieve indicator) en stress en werkdruk (een negatieve indicator) worden veelvuldig onderzocht.

Positieve indicatoren	*Negatieve indicatoren*
Gevoel van verbondenheid	Stress en werkdruk
Academische en sociale integratie	Angst
Mentale balans (mindfulness, zelfzorg)	Depressieve gevoelens
Mentaal welbevinden algemeen	

Tabel 2: Onderzochte indicatoren van studentenwelzijn

Een groot deel van de studies kan worden geplaatst binnen het academische en sociale systeem waaruit het hoger onderwijs is opgemaakt. Aanpakken gericht op didactiek en opzet van het programma (paragraaf 3.2.1, *N* = 13) worden gezien als met name onderdeel van het academische systeem. Aanpakken specifiek gericht op relationele aspecten (paragraaf 3.2.2) zijn met name onderdeel van het sociale systeem. We onderscheiden binnen deze categorie algemene aanpakken gericht op verbondenheid met de instelling of de opleiding (*N* = 11), mentoring en intervisie (*N* = 12), en contacten met staf (*N* = 6), hoewel de onderdelen vanzelfsprekend in elkaar overlopen. Contact met docenten gaat bijvoorbeeld vaak samen met contact met peers en ieder contact draagt bij aan verbondenheid met het instituut op een wat

abstracter niveau. Tenslotte zijn er een aantal studies die wel samenhangen met het academische en sociale systeem, maar in plaats van op de studie en de opleiding meer gericht zijn op de individuele student. De studies zijn voornamelijk gericht op persoonsvorming van de student in de context van het hoger onderwijs, variërend van aandacht voor mentale balans (zoals mindfulness en zelfzorg) tot praktische vaardigheden (zoals tijdsbeheersing). Deze persoonsgerichte aanpakken (N = 10) worden beschreven in paragraaf 3.2.3.

3.2 Welzijnsbevorderende aanpakken binnen het academische en sociale systeem

3.2.1 Aanpakken gericht op didactische aspecten van onderwijs en opleiding

De eerste categorie aanpakken is gericht op didactische aspecten binnen de opleidingen in het hoger onderwijs. Didactische aspecten kunnen zowel welzijnsbevorderend als welzijnsbelemmerend werken. Zowel opleidingen en instellingen als studenten zelf hebben belang bij een goede studievoortgang. Deze voortgang wordt veelal via toetsing in kaart gebracht. Toetsing kan daardoor een bron van stress worden, die verder gaat dan de lichte spanning en verhoogde alertheid die verwacht kan worden in anticipatie op een toetsmoment. Aanpakken gericht op het verminderen van dit type stress kunnen enerzijds gericht zijn op de toetsing zelf (N = 6), bijvoorbeeld door formatieve toetsvormen toe te passen of beleid rond toetsmomenten en becijfering aan te passen. Anderzijds kunnen aanpakken gericht zijn op het leerproces, door activerende en verbindende didactiek toe te passen (N = 7), vanuit het idee dat "dieper" leren leidt tot betere beheersing, die weer leidt tot meer vertrouwen in het goed kunnen maken van de toets.

Tabel 3 geeft een overzicht van de 13 studies die didactische aanpakken beschrijven, in de volgorde waarin de studies in deze paragraaf besproken worden. De kolom "type interventie/actie" geeft globaal de aard van de onderzochte aanpak weer en ligt aan de basis van de inhoudelijke indeling van de studies in subparagrafen. In de kolom "interventie/actie (niveau)" wordt de specifieke interventie of actie die in de studie is onderzocht kort beschreven en tevens het niveau waarop deze is uitgevoerd: meso voor interventies of acties op het niveau van de gehele instelling of faculteit en micro voor interventies of acties op het niveau van één of enkele opleidingen of vakken binnen een opleiding.

Nr.	*Studie*	*Land*	*Type interventie/actie*	*Interventie/actie (niveau)*	*Onderzoeksontwerp*	*N*	*Globale resultaten*	*aandacht voor specifieke groepen*
1	McMorran, Ragupathi, & Luo (2015)	Singapore	Toetsing en roostering	Grade free semester (meso)	Posttest-only design (vragenlijst)	1.207	Wisselende ervaringen bij studenten, wel stressverlagend, maar ook een zwakkere leerhouding en -gedrag	Steekproef bestond voor de helft uit eerstejaars
2	McMorran & Ragupathi (2020)	Singapore	Toetsing en roostering	Hybrid graded/grade-less learning (meso)	Posttest-only design (met herhaalde metingen) (vragenlijst)	3.291	Positief effect op welzijn door minder ervaren prestatiedruk	Steekproef bestond deels uit eerstejaars
3	Yielder, Wearn, Chen, Henning, Weller, Lillis, Mogol, & Bagg (2017)	Nieuw-Zeeland	Toetsing en roostering	Voortgangs-toetsen (micro)	Kwalitatief (focusgroep)	± 40	Wisselende ervaringen, maar deze manier van toetsen vonden studenten minder stressvol dan traditionele toetsen naarmate ze er meer ervaring mee hadden	n.v.t.
4	Craddock & Mathias (2009)	Verenigd Koninkrijk	Toetsing en roostering	Keuze in toetsvormen (micro)	Kwalitatief (focusgroep)	16	Formatieve toetsing ervaren studenten als minder stressvol dan summatieve toetsing; voorkeur bij studenten met dyslexie voor opdrachten versus schriftelijk tentamen	Steekproef bestond deels uit studenten met dyslexie
5	Agnew, Poole, & Khan (2019)	Canada	Toetsing en roostering	Collegevrije week (meso)	Kwalitatief (focusgroep)	69	Sommige studenten ervoeren minder stress, andere studenten juist meer	n.v.t.

6	Cramer & Pschibul (2017)	Canada	Toetsing en roostering	Collegevrije week (meso)	Pretest-posttest design (vragenlijst)	177	Positief effect op stress wanneer week als leesweek werd ingevuld; negatief effect op stress wanneer week als rustweek werd gebruikt	n.v.t.
7	Brandl, Schneid, Smith, Winegarden, Mandel, & Kelly (2017)	VS	Activerende en verbindende didactiek	Herziening curriculum en actieve werkvormen (micro)	Posttest-only design (vergelijking cohorten) (vragenlijst)	904	Geen effecten op *sense of community*; werken in kleine groepen heeft positief effect op verbondenheid met staf	n.v.t.
8	Miller, Falcone, & Metz (2015)	VS	Activerende en verbindende didactiek	Team-based learning (micro)	Posttest-only design (vragenlijst)	280	Wisselende resultaten; 1e variant van de interventie was stressverhogend, bij de 2e variant ervoeren studenten minder stress en waren ze positief over de interventie	n.v.t.
9	Wilton, Gonzalez-Niño, McPartlan, Terner, Christoffersen, & Rothman (2019)	VS	Activerende en verbindende didactiek	Activerende didactiek (micro)	Posttest-only design (twee condities geen randomisatie) (vragenlijst)	333	Positief effect op verbondenheid; positief effect op ervaren steun van peers voor vrouwelijke studenten	Steekproef bestond uit eerstejaars; differentiële effecten voor gender (zie vorige kolom)

10	Lane, Teng, Barnes, Moore, Smith, & Lee (2018)	Canada	Activerende en verbindende didactiek	Reflectie van studenten op verschillende onderwijs-aanpakken (meso)	Gemengde methoden onderzoek (vragenlijst; focusgroep)	5.591 29	Volgens studenten dragen aanpakken gericht op leren, onderdeel uitmaken van een groep en de student als individu bij aan hun welzijn	n.v.t.
11	Friess & Lam (2018)	VS	Activerende en verbindende didactiek	Twitter-activiteiten (micro)	Pretest-posttest design (vragenlijst)	97	Positief effect op verbondenheid	Steekproef bestond grotendeels uit eerstejaars
12	Cooper, Downing, & Brownell (2018)	VS	Activerende en verbindende didactiek	Actieve werkvormen tijdens colleges (micro)	Kwalitatief (interview)	52	Studenten ervoeren zowel positieve als negatieve effecten van clickers en groepswerk op angstgevoelens; cold call en random call in de colleges werkte angstverhogend (met name bij wat angstiger studenten)	n.v.t.
13	Gilken & Johnson (2019)	VS	Activerende en verbindende didactiek	Peerfeedback bij een schrijf-opdracht (meso)	Pretest-posttest control group design (met randomisatie) (vragenlijst)	240	Positief effect op verbondenheid	Steekproef bestond uit eerstejaars (veelal met Engels niet als 1e taal)

Tabel 3: Overzicht van de geïncludeerde studies: didactische aanpakken

De 13 studies gericht op didactische aspecten van onderwijs en opleiding zijn ongeveer even vaak op mesoniveau (6x) als op microniveau (7x) uitgevoerd. Zeven studies betreffen de studentenpopulatie in het algemeen, zes besteden aandacht aan subgroepen studenten. Met name het effect van aanpakken op eerstejaarsstudenten wordt onderzocht (5x), waarbij eenmaal wordt opgemerkt dat de groep eerstejaarsstudenten grotendeels bestaat uit studenten voor wie de taal van instructie niet de eerste taal is en waarbij eenmaal de resultaten worden uitgesplitst naar gender. In een andere studie worden resultaten met betrekking tot studenten met gediagnosticeerde dyslexie uitgelicht.

De methodologische opzet van de 13 studies varieert sterk –en daarmee ook de bewijskracht voor de effectiviteit van de gebruikte aanpakken. Slechts een van de studies (Gilken & Johnson, 2019) maakt gebruik van een gerandomiseerd pretest-posttest control group design om de effecten van hun interventie (nl. inzetten van peerfeedback) te evalueren. Een andere studie (Friess & Lam, 2018) maakt gebruik van een pretest-posttest design zonder controlegroep, om het effect van het integreren van sociale media in het onderwijs te meten en is er een studie met een post-test only control group design (Wilton et al., 2019), waarin het effect van activerende werkvormen is onderzocht. De overige studies bieden ook relevante informatie, met name over verschillende manieren waarop toetsing en didactiek aangepast zouden kunnen worden met het oog op studentenwelzijn en belangrijke randvoorwaarden en aandachtspunten voor implementatie van deze aanpakken.

In de onderstaande subparagrafen worden de 13 studies die didactische aanpakken beschrijven samengevat, ingedeeld naar aard van de aanpak, namelijk *toetsing en roostering* en *activerende en verbindende didactiek*.

Interventies rondom toetsing en roostering

Op een universiteit in Singapore is door McMorran en collega's (2015) *gradeless learning* geïntroduceerd in het eerste semester van de opleiding. De auteurs noemen het een *hybrid graded/gradeless learning system.* Studenten krijgen bij het afronden van elke cursus een *letter grade* (A+ tot F), maar deze beoordelingen worden pas aan het eind van het semester bekend gemaakt aan de studenten. Studenten mogen vervolgens kiezen hun beoordelingen te behouden, of te laten vervangen door de algemenere oordelen S (*satisfactory*; voor C en hoger) of U (*unsatisfactory*; voor D t/m F). Het laten vervangen van een beoordeling door een S of U heeft als gevolg dat die cursus niet meer meetelt in de berekeningen voor hun gemiddelde cijfer (*grade point average, GPA*). De gedachtegang hierachter is dat het goed presterende studenten de gelegenheid geeft om hun gemiddelde cijfer hoog te houden, terwijl het tegelijkertijd de minder goed presterende studenten de ruimte biedt om niet al te sterk ontmoedigd te worden door lage cijfers en dus de prestatiedruk te verlagen. Bovendien krijgen studenten op deze manier de ruimte om cursussen te kiezen die ze interessant vinden, ongeacht hoe goed ze verwachten te zullen presteren.

Met behulp van een door de auteurs gemaakte vragenlijst is in kaart gebracht wat studenten van deze wijze van cijfertoekenning vinden. De vragenlijst is in de eerste drie weken

van het studiejaar afgenomen. Er werden kwantitatieve en kwalitatieve vragen gesteld aan de studenten over wat ze van het toetsbeleid vonden en welke voor- en nadelen ze zagen (Likertschaal en open vragen). De vragenlijst is door 1.207 studenten ingevuld (4% van de totale studentenpopulatie van de instelling). Ruim de helft daarvan betrof eerstejaarsstudenten.

Zesenzestig procent van de studenten was voorstander van het nieuwe toetsbeleid. Vijftien procent van de studenten was tegenstander. De overige studenten hadden geen uitgesproken mening. Als voordelen werden genoemd: stressverlaging, ruimte om academische risico's te nemen, een hoger cijfergemiddelde houden en tijd om te wennen aan het studeren aan de universiteit. Als nadelen werden genoemd: zwakkere leerhouding en –gedrag, onduidelijk hoe het beleid in de praktijk eruit ziet en ongewenste neveneffecten, die met name te maken hebben met strategisch gedrag. Een zorg van ouderejaars was bijvoorbeeld dat eerstejaarsstudenten vermeende "moeilijke" cursussen in het eerste semester volgen, waardoor ze makkelijker een hoger cijfergemiddelde houden dan de huidige ouderejaars en waardoor over-inschrijving voor die cursussen kan ontstaan.

In een vervolg op McMorran en collega's (2015) hebben McMorran en Ragupathi (2020) het *grade free semester* op dezelfde universiteit in Singapore verder geëvalueerd. In deze vervolgstudie zijn bij deels dezelfde studenten extra vragenlijsten afgenomen en zijn ook docenten bevraagd.

Verspreid over een periode van 18 maanden zijn drie door de onderzoekers opgestelde vragenlijsten afgenomen bij studenten (totale N = 3.291; jaarlijks ongeveer 1.000 studenten), vanaf de start van het studiejaar en daarna elke zes maanden (er is niet gerapporteerd van hoeveel studenten drie metingen beschikbaar waren). Aan studenten is gevraagd naar hun ervaringen met het nieuwe toetsbeleid en naar de impact van dit beleid op hun welbevinden, leerhouding en studiegedrag. Na de 18 maanden is ook een vragenlijst uitgezet bij docenten (N = 498). Aan docenten is gevraagd naar hun impressies van het *grade free semester*, de impact ervan op studenten en in hoeverre het nieuwe beleid impact had op hun lesgeven.

Uit de studentvragenlijsten bleek dat studenten, net zoals in de eerdere studie (McMorran et al., 2015) over het algemeen voorstanders waren van een *grade free semester*, omdat het hen helpt om te wennen aan het studeren aan de universiteit en ze zo meer risico's durven nemen (om zich bijvoorbeeld in te schrijven voor in hun ogen moeilijke cursussen) en minder prestatiedruk ervaren. Bij de latere metingen was het percentage voorstanders gestegen van 66% naar 72%. Docenten waren iets minder positief, met 51% voorstanders, 18% tegenstanders en 37% *undecided*. Docenten zien ook de voordelen die studenten noemen, maar een deel van de docenten geeft aan dat het beleid de motivatie en studiehouding van studenten negatief beïnvloedt. Veel docenten (en ook een deel van de studenten) denken dat het geven van cijfers noodzakelijk is om studenten te motiveren. Voor een deel van de docenten was het beleid bovendien onduidelijk. De auteurs pleiten dan ook voor het beter betrekken van de staf bij het ontwikkelen en implementeren van onderwijsvernieuwingen zoals deze.

Ook Yielder en collega's (2017) evalueren nieuw toetsbeleid. Zij hebben de percepties van studenten geneeskunde aan een Nieuw-Zeelandse universiteit over voorgangstoetsen (*progress testing*) in kaart gebracht. Vanaf het tweede studiejaar maken studenten drie keer per jaar een programmabrede voortgangstoets. De toets bestaat uit meerkeuzevragen, waarbij elke vraag ook de optie 'weet ik niet' heeft. De toetsscore wordt bepaald op basis van het aantal goed beantwoorde vragen; voor fout beantwoorde vragen wordt aftrek gegeven (*negative marking*). Ongeacht het leerjaar maken studenten dezelfde voortgangstoets, waarbij steeds een hogere score behaald moet worden. Bij de voortgangstoetsen krijgen studenten individuele feedback over welke onderdelen ze nog niet goed beheersen, zodat ze deze informatie mee kunnen nemen bij het leren.

In deze kwalitatieve studie zijn acht focusgroepgesprekken gehouden met studenten geneeskunde, ongeveer twee focusgroepen per studiejaar (studiejaren 2-5). Er is gevraagd naar hun percepties over de voortgangstoetsen, waaronder de ervaren impact van voortgangstoetsen op hun leerstrategieën en ervaren stress. De data zijn thematisch geanalyseerd. Uit de data kwamen drie thema's naar voren: impact op leren, emotioneel welbevinden en operationele aspecten.

Uit de gesprekken bleek dat de voortgangstoetsen volgens de studenten invloed hadden op hun manier van leren. Studenten hanteren verschillende leerstrategieën om de voortgangstoetsen goed te maken en gebruiken door deze manier van toetsen dus een breder palet aan leerstrategieën dan voor traditionele toetsen waar de nadruk meer ligt op feitenkennis. Sommige studenten zijn bang om voortgangstoetsen niet te halen, omdat ze niet goed weten hoe ze ervoor kunnen leren. Ouderejaars vragen zich naar aanleiding van de voortgangstoetsen af of ze wel genoeg kennis opdoen om hun vak te kunnen uitoefenen. Studenten in eerdere studiejaren, die nog weinig ervaring hebben met voortgangstoetsen, moeten wennen aan het feit dat ze logischerwijs veel antwoorden nog niet weten omdat ze getoetst worden op onderwerpen waar ze nog geen kennis over hebben. Ook de *negative marking* maakt sommige studenten onzeker. Echter, de studenten vonden deze nieuwe manier van toetsen niet stressvoller dan de traditionele manier van toetsen, soms zelfs iets minder stressvol, zeker naarmate ze er wat meer ervaring mee op hadden gedaan.

In het onderzoek van Craddock en Mathias (2009) kregen studenten van een universiteit in het Verenigd Koninkrijk de keuze uit twee manieren van toetsen, namelijk het ontwerpen van een onderzoeksopzet of een schriftelijk tentamen (waarbij dezelfde leerdoelen werden gehanteerd).

Zestien studenten die een zorgopleiding volgden zijn geïnterviewd, in twee focusgroepen. Hier zaten studenten met en zonder gediagnosticeerde dyslexie bij. Na afloop van het toetsmoment zijn de interviews afgenomen, waarin is gevraagd hoe ze de toetsvorm hadden ervaren en hoe stressvol ze deze ervaring vonden. Er zijn open vragen gesteld over hun percepties van de toetsvorm, wat ze van het idee vonden om zelf de toetsvorm te mogen kiezen, hoe ze hun keuze hadden gemaakt en de voor- en nadelen van het zelf mogen kiezen van de toetsvorm.

De leerprestaties van studenten in beide toetsvormen waren vergelijkbaar. Uit de interviews bleek dat studenten formatieve toetsen minder stressvol vonden dan summatieve toetsen. In de rapportage wordt helaas niet expliciet terugverwezen naar de twee aangeboden toetsvormen (schriftelijk tentamen of onderzoeksopzet ontwerpen), noch hoe deze toetsvormen samenhangen met formatieve en summatieve toetsing. In de resultaten wordt wel gerapporteerd dat het mogen kiezen van de toetsvorm volgens de studenten voor minder stress zorgde, omdat ze de toetsvorm aan konden laten sluiten bij hun leerbehoeften en voorkeuren. Uit een vooronderzoek bleek dat alle vijf studenten met de diagnose dyslexie (uit een grotere steekproef van 40 studenten) kozen voor het ontwerpen van een onderzoeksopzet in plaats van een schriftelijk tentamen.

In het Canadese onderzoek beschreven door Agnew en collega's (2019) is een herfstvakantie (*fall break*) ingevoerd waarin geen colleges werden gegeven, om het studentenwelzijn te bevorderen en stress bij studenten te reduceren. Binnen deze herfstvakantie valt een nationale Canadese feestdag.

De studie beschrijft een kwalitatief gedeelte binnen een groter onderzoek. In het grotere onderzoek (Poole et al., 2017; 2018) zijn alle 25.185 bachelorstudenten van een universiteit uitgenodigd twee vragenlijsten in te vullen. De eerste vragenlijst is een week voor de herfstvakantie afgenomen en de tweede vragenlijst een week na de herfstvakantie. De vragenlijst bracht de mate van gepercipieerde stress in kaart en bestond uit twee onderdelen. Het eerste onderdeel meet het aantal stressoren dat de student onlangs heeft ervaren (*Undergrate Stress Questionaire*, Cohen et al., 1983) en het tweede onderdeel meet de ervaren stress (*Percieved Stress Scale*, Crandall et al., 1992). Het kwalitatieve gedeelte waarover de studie rapporteert bestaat uit focusgroepgesprekken met 69 studenten, waarin zowel semigestructureerde als open vragen worden gesteld over hun ervaringen met de *fall break*.

Uit de focusgroepgesprekken bleek dat studenten zowel positieve als negatieve ervaringen hadden. In de herfstvakantie konden ze uitrusten, hadden ze meer contact met familie en vrienden en konden ze thuis tijd aan hun studie besteden, maar de onderbreking in het semester zorgde ook voor meer stress rondom opdrachten die vlak voor of vlak na de herfstvakantie moesten worden ingeleverd en problemen met timemanagement. Bovendien haalde de vakantie studenten naar eigen zeggen uit hun studieroutine. De auteurs geven als aanbevelingen mee dat de *fall break* beter wat later (niet al de vijfde week van het collegejaar) kan worden ingepland, bijvoorbeeld halverwege het semester en dat inleverdata voor opdrachten beter gespreid zouden moeten worden.

In de Canadese studie van Cramer en Pschibul (2017) zijn de effecten van een collegevrije leesweek (*fall reading week*) op de ervaren stress, werkdruk en vrijetijdsbesteding van studenten aan de universiteit onderzocht. Voorafgaand kregen studenten in enkele workshops strategieën aangeboden om hun studietijd in de collegevrije week effectief te besteden. Deze workshops werden verzorgd door studenten, counselors en docenten uit het eerste jaar.

Er namen 177 studenten deel aan de studie, uit alle studiejaren. Voor, tijdens en na de leesweek, verdeeld over een periode van drie weken, kregen studenten op verschillende tijdstippen een melding op hun mobiele telefoon om een korte (20 seconden) door de onderzoekers opgestelde vragenlijst in te vullen over de mate van werkdruk (*academic workload*), stress en tijdsbesteding (wat ze op dat moment aan het doen waren). Van de 177 studenten hebben 117 studenten alle drie de vragenlijsten ingevuld.

Uit de resultaten bleek dat studenten die voor en tijdens de leesweek tijd besteedden aan hun studie, na de leesweek minder stress en minder werkdruk ervoeren. De studenten die tijdens de leesweek meer vrijetijd hadden genomen, rapporteerden tegen de verwachtingen in na de leesweek juist meer stress. De auteurs benadrukken daarom dat het van belang is studenten te helpen een goede balans te vinden tussen studeren en ontspanning.

Activerende en verbindende didactiek

In het onderzoek van Brandl en collega's (2017) is bij een geneeskunde opleiding in de Verenigde Staten het curriculum herzien en zijn er andere werkvormen ingevoerd, met als doel bij studenten een *sense of community* te bewerkstelligen. Ten eerste werd het aantal hoorcolleges gereduceerd en werd in plaats daarvan meer in kleine groepen van 5-8 studenten gewerkt (*small group activities*), volgens de aanpak van probleemgestuurd leren (*problem-based learning*). Daarnaast werden zes *academic communities* opgezet, waarin zowel academische als extra-curriculaire activiteiten werden aangeboden.

Gedurende zes jaar zijn bij eerste- en tweedejaarsstudenten vragenlijsten afgenomen ($N = 904$), steeds aan het eind van het academisch jaar. In de analyses zijn de cohorten van voor de curriculumherziening vergeleken met de cohorten na de curriculumherziening. In de vragenlijst is gevraagd naar *connectedness with faculty and peers* (2 losse items). De items zijn onderdeel van een grote jaarlijkse vragenlijst van de *University of California* in San Diego (Savoia, 2010). Bij 153 studenten uit het laatste cohort zijn aanvullende vragen gesteld over wat volgens hen had bijgedragen aan hun gevoel van verbondenheid met staf en medestudenten, door hen verschillende mogelijke factoren te laten ordenen.

Voor het gevoel van verbondenheid met medestudenten werden geen significante verschillen gevonden; dit was al sterk aan het begin van het jaar en dit bleef dat gedurende het collegejaar. Het gevoel van verbondenheid met staf was bij de cohorten na de curriculumherziening hoger dan bij de eerdere cohorten. Volgens de studenten was de belangrijkste factor voor gevoel van verbondenheid met staf het (langdurig) werken in kleine groepen binnen de *academic communities* (m.n. het oefenen van klinische vaardigheden) en in iets mindere mate de kleine groepen waarin probleemgestuurd leren werd toegepast. Daarnaast gaven studenten in een open vraag naar belangrijke factoren aan dat inloopspreekuren en onderzoeksmogelijkheden bijdragen aan gevoel van verbondenheid met staf. Activiteiten georganiseerd door studentenorganisaties (*service learning activities*) en extra-curriculaire activiteiten binnen de *academic communities* werden als minder belangrijk gezien. Voor het stimuleren van gevoel van verbondenheid met medestudenten werden vergelijkbare factoren

genoemd, met name het werken in kleine groepen om klinische vaardigheden te oefenen en de werkgroepen waarin probleemgestuurd leren werd toegepast.

Miller en collega's (2015) hebben in hun onderzoek bij een opleiding geneeskunde in de VS groepsleren (*team-based learning*, TBL) ingevoerd. Groepsleren is een didactische aanpak waarin samenwerking in teams wordt ingezet om uitdagende problemen op te lossen. Het doel is om studenten actiever te betrekken bij hun eigen leerproces, door studenten opgedane kennis te laten toepassen. De interventie werd ingezet door de reguliere docenten van de opleiding. Studenten kregen colleges en lesmateriaal om zich voor te bereiden. Daarop volgt een individuele test met tien meerkeuzevragen, en daarna worden ze in teams (acht of negen studenten per team) ingedeeld om de testvragen onderling te bespreken, waarbij ze het lesmateriaal weer mochten gebruiken. De studenten wordt ook gevraagd na te denken met wat voor testvragen de lesstof nog meer getoetst zou kunnen worden, zodat ze zich op die manier goed kunnen voorbereiden op de volgende individuele test. Daarna volgt wederom een individuele test met andere meerkeuzevragen dan de eerdere individuele test, maar van vergelijkbaar niveau en over dezelfde lesstof. Na afloop kregen de studenten de goede antwoorden te zien en was er ruimte om vragen te stellen. Deze cyclus werd in totaal zes keer doorlopen tijdens de cursus.

Met een door de onderzoekers opgestelde vragenlijst (13 gesloten en twee open vragen) zijn de ervaringen van 160 eerstejaars geneeskunde studenten in kaart gebracht. Uit de resultaten bleek dat studenten de testvragen te moeilijk vonden en de aanpak stressvol. Als vervolgonderzoek is bij een opleiding tandheelkunde daarom een aantal veranderingen doorgevoerd: de testresultaten die onderdeel zijn van het groepsleren tellen minder zwaar mee voor het eindcijfer, de complexiteit van de testvragen is aangepast aan het niveau van de cursus en er is een spelcomponent (een loterij) aan de activiteiten gekoppeld. De teams zijn ook kleiner, namelijk vier studenten per team, en gedurende de cursus is slechts twee keer een cyclus van groepsleren doorlopen. De nieuwe aanpak is vervolgens geëvalueerd met behulp van een vragenlijst, afgenomen bij 120 eerstejaarsstudenten tandheelkunde.

De studenten in deze tweede interventievariant (tandheelkunde) presteerden gemiddeld iets beter op de individuele eindtest dan de studenten in de eerste variant (geneeskunde) en waren ook positiever over de TBL-aanpak. De studenten tandheelkunde vonden de aanpak ook eerlijker en ze rapporteerden minder stress en frustratie dan de studenten geneeskunde. Beide groepen waren positief over de peerinteractie in hun team en vonden dat groepsleren bijdroeg aan beter tijdsmanagement, het verminderen van uitstelgedrag en aan een goede voorbereiding voor de eindtoets.

In de studie van Wilton en collega's (2019) zijn twee didactische aanpakken voor een 10-weekse introductiecursus biologie aan een universiteit in de VS met elkaar vergeleken. De leerdoelen en lesinhoud waren voor beide aanpakken gelijk. De traditionele cursus bestond uit vier hoorcolleges, waarbij af en toe met clickers werd gewerkt. Buiten de lessen om kregen de

studenten in de laatste drie weken van de cursus wekelijks een online review quiz aangeboden. In de interventiecursus werden diverse actieve werkvormen ingezet om het gevoel van verbondenheid bij de studenten te vergroten. De interventie cursus bestond uit drie hoorcolleges en een discussiecollege met groepsopdrachten in groepen van 4-6 studenten (o.l.v. docenten, onderwijsassistenten en ouderejaars studenten). Daarnaast werden in de lessen onder meer clickers, *think-pair-share* activiteiten en voorbeeldtentamens gebruikt. Buiten de lessen om werd gedurende de hele cursus wekelijks een online review quiz aangeboden (studenten werden daarbij gestimuleerd om de quiz samen op te lossen) en kregen de studenten gerichte leesopdrachten en pre-instructie via video's. Uit video-opnames van de colleges bleek dat bij de traditionele cursus gemiddeld 0-2 actieve werkvormen werden gebruikt en bij de interventiecursus gemiddeld 5. Er waren kleine verschillen in de weging van de verschillende cursusonderdelen in het eindcijfer.

De traditionele cursus werd gevolgd door 162 studenten en de interventie cursus door 171 studenten. Aan het eind van de cursussen is met een aangepaste vragenlijst van Hoffman en collega's (2002) gevoel van verbondenheid (*students' perceptions of class belonging*) gemeten. Gevoel van verbondenheid werd uitgesplitst in de subschalen: *perceived peer support, perceived faculty support* en *perceived classroom comfort*.

De studenten in de interventiecursus rapporteerden een hogere mate van gevoel van verbondenheid dan de studenten in de traditionele cursus, met name doordat zij meer steun van docenten en staf en een veiliger klassenklimaat ervoeren. Vrouwelijke studenten in de interventiecursus rapporteerden daarnaast ook meer steun van peers dan studenten die de traditionele cursus volgden. Er heeft geen voormeting plaatsgevonden, waardoor niet zeker is of de groepen studenten in de traditionele cursus en de interventiecursus aan de start van de interventie helemaal vergelijkbaar waren.

Lane en collega's (2018) pakken het anders aan: in dit Canadese onderzoek is bij studenten geïnformeerd naar onderwijsaanpakken (*teaching practices*) die volgens de studenten zelf bijdragen aan hun welzijn. De auteurs omschrijven hun onderzoeksaanpak als *appreciative inquiry* waarin vier fasen worden doorlopen: *discovery, dream, design,* en *destiny.* Met deze aanpak beogen de onderzoekers de onderwijsaanpakken te identificeren en herkennen die bijdragen aan studentenwelzijn, zodat deze inzichten verder kunnen worden toegepast in de opleiding (de *design* en *destiny* fases vallen buiten het bestek van deze overzichtsstudie).

In dit gemengde methoden onderzoek is eerst een vragenlijst afgenomen bij 5.591 bachelorstudenten (de *discovery* fase). De vragenlijst is gebaseerd op *the Classroom Survey of Student Engagement* en *the National Survey on Student Engagement* (Indiana University School of Education, 2017). In de vragenlijst werden tien onderwijsaanpakken gepresenteerd die in de literatuur als welzijnsbevorderend naar voren waren gekomen (Ambrose et al., 2010). Studenten konden aangeven of ze ervaring hadden met de aanpak en zo ja hoe vaak, en in hoeverre de aanpak volgens hen bijdroeg aan hun welzijn (d.w.z. studenten gaven punten per stelling in hoeverre ze de onderwijsaanpak prefereerden). In focusgroepgesprekken met studenten

(gelegenheidssteekproef; 7 focusgroepen met in totaal 29 studenten) zijn de onderwijsaanpakken verder uitgediept. Aan het eind van de vragenlijst konden studenten docenten nomineren die volgens hen door hun onderwijsaanpak bijdroegen aan studentenwelzijn. Vervolgens zijn interviews gehouden met deze docenten (de *dream* fase) waarin onder meer gevraagd werd naar hun motieven om deze aanpakken toe te passen, gevolgd door een tweede ronde focusgroepgesprekken met studenten en een tweede interviewronde met docenten. In totaal zijn 16 docenten geïnterviewd.

Uit de resultaten kwamen drie onderwijsaanpakken naar voren die volgens studenten bijdragen aan hun welzijn. De aanpakken beslaan een breed spectrum van het studentenleven en zijn gericht op leren (*learning well*), onderdeel uitmaken van de groep (*belonging and social inclusion*) en de student als individu (*whole student*). Binnen *learning well* wordt benadrukt dat welzijn wordt bevorderd als studenten gemotiveerd worden en als ze effectief met leren bezig zijn. *Belonging and social inclusion* geeft aan dat welzijn wordt bevorderd als studenten ondersteuning en verbinding ervaren met staf en medestudenten. *Whole student* tenslotte geeft aan dat welzijn wordt bevorderd als docenten oog hebben voor het leven van studenten buiten de studie om.

Tenslotte zijn er drie studies waarin een nieuwe werkvorm in een specifieke cursus wordt toegepast. De eerste is die van Friess en Lam (2018). Zij beschrijven hoe Twitter wordt ingezet in een cursus om het gevoel van verbondenheid van studenten te versterken. Tijdens de introductiecursus technische communicatie, kregen studenten één keer per twee weken een Twitter opdracht (een zogenaamde *Twitter-based microcampaign* met een voorgeschreven *hashtag*), bijvoorbeeld ‘maak een foto van een grammaticafout en post deze op twitter’, waarna ze konden retweeten, quoten, replyen, etc., zodat een eigen online community onder de deelnemende studenten (en andere Twitteraars) ontstond. De activiteiten moesten de studenten onder andere inzicht geven in hoe Twitter (als communicatiemiddel) invloed had op hun eigen leergemeenschap.

Het onderzoek is uitgevoerd aan een universiteit in de VS tijdens een introductiecursus technische communicatie (16 weken, gericht op schrijfvaardigheid, interpunctie en grammatica) voor eerstejaarsstudenten, waar ook ouderejaars op konden intekenen (N = 97 studenten). Er waren twee reguliere docenten bij betrokken die twee respectievelijk drie onderdelen van de cursus verzorgden. Met een pretest-posttest design is met vragenlijsten het sociale media gebruik van studenten in kaart gebracht. Daarnaast is het ervaren gevoel van verbondenheid gemeten met een vragenlijst gebaseerd op *The Classroom Community Survey* (Rovai, 2002) en werk van Johnson en collega’s (2007).

Uit de pretest-posttest vergelijking bleek dat het gevoel van verbondenheid significant was toegenomen, met name gevoel van connectie met medestudenten. Er was geen controlegroep in het onderzoek, dus er kan niet met zekerheid zeggen of deze effecten door de Twitter-interventie werden veroorzaakt.

In een onderzoek uitgevoerd door Cooper en collega's (2018) in het zuidwesten van de Verenigde Staten is in kaart gebracht of actieve werkvormen (clickers, groepswerk en *cold call/random call* vragen) tijdens colleges angstgevoelens van studenten verminderen of juist versterken.

Er werden semigestructureerde interviews gehouden met 52 universitaire studenten die biologiecursussen volgden (een introductiecursus biologie of een fysiologie cursus). Daarnaast vulden studenten een vragenlijst (*Generalized Anxiety Disorder 7-item scale*, GAD-7; Spitzer et al., 2006) in over hun angstgevoelens. In de interviews werden geen specifieke actieve werkvormen genoemd, om de antwoorden van de studenten niet teveel te beïnvloeden, maar werd in plaats daarvan gevraagd welke actieve werkvormen in de colleges hun angstgevoelens versterkten of verminderden en waarom. Voorafgaand aan het interview kregen de deelnemers de interviewvragen te zien, zodat ze alvast na konden denken over hun antwoorden.

Uit de interviews kwam naar voren dat het werken met clickers en groepswerk angstgevoelens zowel kon versterken als verminderen. Hoe studenten de actieve werkvormen ervoeren was afhankelijk van de manier waarop de actieve werkvormen geïmplementeerd waren en of studenten dachten dat ze er wat aan hadden. Studenten die clickers angstverhogend vonden, noemden dat ze te weinig tijd hadden om na te denken voordat ze een antwoord moesten geven, vooral als ze punten konden verdienen met het goed beantwoorden van vragen (en punten konden verliezen bij het fout beantwoorden van vragen). Clickers en groepswerk kunnen volgens de studenten wel bijdragen aan beter inzicht in zwaktes in het begrip van de stof. Hoewel studenten zich minder angstig voelen als ze zien dat andere studenten ook fouten maken, neemt angst toe als ze zich realiseren dat ze minder weten dan hun medestudenten. Angstgevoelens bij groepswerk waren sterker wanneer de samenwerking niet goed liep. Zowel *cold call* (een vraag direct gesteld aan een specifieke student, zonder dat gevraagd werd om handen op te steken) als *random call* (een vraag gesteld aan een random gekozen student van een lijst) werkte angstverhogend volgens de studenten, omdat zij bang zijn om een fout antwoord te geven in het bijzijn van hun medestudenten. Niet alleen de implementatie en de context is van belang bij het ervaren van angst en stress, ook persoonlijkheid lijkt een rol te spelen: de onderzoekers merken op dat studenten met een lage mate van angstgevoelens de actieve werkvormen over het algemeen niet als angstverhogend ervoeren.

Gilken en Johnson (2019) hebben in hun onderzoek peerfeedback bij een schrijfopdracht ingezet om het gevoel van verbondenheid van eerstejaarsstudenten van een lerarenopleiding aan een *community college* in de Verenigde Staten te vergroten. De idee hierachter was dat het geven en ontvangen van peerfeedback zowel de academische als sociale integratie zou kunnen bevorderen. De peerfeedback conditie werd vergeleken met een conditie zonder peerfeedback. De studenten werkten gedurende een aantal weken aan een schrijfopdracht onder begeleiding van verschillende docenten. In week 6 van de cursus brachten studenten hun concepttekst mee naar het college. In de ene conditie kregen studenten feedback van hun peers, in de andere

conditie hielp de docent de studenten met behulp van een checklist (die beide studentengroepen tot hun beschikking hadden om hun eigen werk na te kijken).

Er deden 240 eerstejaarsstudenten mee aan het onderzoek. Voor veel studenten was Engels niet de eerste taal en het overgrote deel van de studenten kreeg remediëring in lees- en schrijfvaardigheid in het Engels. De docenten van de cursussen (18 docenten) werden random verdeeld over de condities. Van vier docenten zijn de gegevens van studenten niet meegenomen, omdat de docenten zich niet aan het interventieprotocol hadden gehouden. De vragenlijst (*The Classroom Community Survey*, Rovai, 2002) werd afgenomen als pre- en posttest. In de analyses zijn de twee condities op klasniveau geanalyseerd.

De pretest-posttest verschillen waren in de peerfeedback conditie groter dan in de *business-as-usual* conditie. Het inzetten van peerfeedback had dus een positief effect op het gevoel van verbondenheid van de studenten. Opgemerkt kan worden dat een andere invulling van de feedback door de docent, zoals een persoonlijker aanpak in plaats van hulp beperkt tot het toepassen van de evaluatiechecklist, tot andere uitkomsten zou kunnen leiden.

3.2.2 Aanpakken gericht op relationele aspecten van onderwijs en opleiding

Gevoel van verbondenheid is erg belangrijk voor het welzijn van studenten. Dit kan zich uiten in gevoel van verbondenheid met het instituut en de opleiding (N = 11 studies), bijvoorbeeld doordat studenten zich thuis voelen in de fysieke ruimtes en zich onderdeel voelen van de leergemeenschap. Beleid specifiek gericht op subgroepen kan ook bijdragen aan het gevoel van verbondenheid van deze subgroepen studenten met het instituut. Gevoel van verbondenheid kan zich ook op een concreter niveau uiten, via mentoring en contacten met peers (N = 12) en contacten met docenten en andere instellingsmedewerkers (N = 6). Bij mentoring biedt een meer ervaren student praktische en sociaal-emotionele steun aan een minder ervaren student. Deze studies zijn dan ook vaak gericht op eerstejaarsstudenten, om hen te helpen hun weg te vinden binnen de opleiding en het instituut. Ook praktijkstages zijn een context waarin mentoring wordt ingezet. Bij contact met docenten gaat het om het verhogen van de kwantiteit en de kwaliteit van interactie, waardoor ruimte ontstaat voor gesprekken over zowel studiegerelateerde als meer persoonlijke onderwerpen.

Tabel 4 geeft een overzicht van de 29 studies met relationele aanpakken, geordend op basis van de volgorde waarin ze in de onderstaande subparagrafen worden samengevat. De nummering van de studies loopt door vanaf tabel 3 en start dus met 14.

Nr.	*Studie*	*Land*	*Type interventie/actie*	*Interventie/actie (niveau)*	*Onderzoeksontwerp*	*N*	*Globale resultaten*	*aandacht voor specifieke groepen*
14	Johnson, Sprowles, Goldenberg, Margell, & Castellino (2020)	VS	Verbondenheid instituut of opleiding	Place-based learning community (meso)	Posttest-only design met gematchte groepen (vragenlijst; schoolloop-baangegevens)	270	Positief effect op peer relaties voor onder-vertegenwoordigde en eerstegeneratie-studenten en studenten uit arme gezinnen; wisselende resultaten op sociale integratie/ sociale aspecten; geen effecten op academische integratie en instellings-commitment	Steekproef bestond uit eerstejaars; differentiële effecten voor diverse subgroepen (zie vorige kolom)
15	Hausmann, Ye, Schofield, & Woods (2009)	VS	Verbondenheid instituut of opleiding	Brieven en souvenirs van de universiteit (meso)	Pretest-posttest control group design (met randomisatie) (vragenlijst)	356	Positief effect op verbondenheid bij *white students*, geen effect bij Afro-Amerikaanse studenten	Steekproef bestond uit eerstejaars; differentiële effecten voor etnisch-culturele herkomst
16	Fernandes, Ford, Rayner, & Pretorius (2017)	Australië	Verbondenheid instituut of opleiding	Studentmentoren en extra-curriculaire activiteiten (meso)	Posttest only control group design (geen randomisatie) (vragenlijst)	163	Positieve effecten op gevoelens en motivatie en op aantal sociale contacten	Steekproef bestond uit forenzende studenten
17	Crowe (2021)	VS	Verbondenheid instituut of opleiding	Scholarship programma (micro)	Pretest-posttest control group design (geen randomisatie) (vragenlijst)	116	Positief effect op verbondenheid; geen effect op contact met staf	n.v.t.

18	Solanki, Mcpartlan, Xu, & Sato (2019)	VS	Verbondenheid instituut of opleiding	Leergemeen-schappen (micro)	Pretest-posttest design (vragenlijst)	388	Positief effect op verbondenheid en academische integratie, met name voor vrouwelijke studenten; versterking studiekeuze-zekerheid bij studenten met een onder-vertegenwoordigde etnisch-culturele herkomst	Steekproef bestond uit eerstejaars; differentiële effecten voor diverse subgroepen (zie vorige kolom)
19	Countryman & Zinck (2013)	Canada	Verbondenheid instituut of opleiding	Immersion programma in 1e jaar (micro)	Kwalitatief (participatief actie-onderzoek) (interview, observatie)	38	Studenten ervoeren meer verbondenheid	Steekproef bestond uit eerstejaars
20	Mcguckin & Sealey (2013)	Australië	Verbondenheid instituut of opleiding	Facebook-groep voor docenten en studenten van de opleiding (micro)	Posttest-only design (vragenlijst)	55	Positief effect op verbondenheid	n.v.t.
21	Woodford, Kulick, Garvey, Sinco, & Hong (2018)	VS	Verbondenheid instituut of opleiding	n.v.t. (meso)	Correlationeel (vragenlijst)	268	Beleid gericht op genderidentiteit, een cursus over LHBTIQ+ en LHBTIQ+-organisaties op de campus hing positief samen met lager ervaren heteroseksisme, en indirect met lagere stress en hogere zelfacceptatie	Cis-gender LHBTIQ+ studenten

22	McCall & Castles (2020)	VS	Verbondenheid instituut of opleiding	n.v.t. (meso)	Kwalitatief (interview)	6	Diverse ervaringen van deze studenten; eigen studenten-gemeenschappen, institutionele sportclubs en extra-curriculaire activiteiten kunnen bijdragen aan gevoel van verbondenheid	Steekproef bestond uit Afro-Amerikaanse studenten die van een *community college* doorstromen naar een *white university*
23	McBeath, Drysdale, & Bohn (2018)	Canada	Verbondenheid instituut of opleiding	n.v.t. (meso)	Kwalitatief (interview)	25	Voor studenten in een leer-/ werktraject is het lastiger om duurzame relaties met peers en een sociaal netwerk op te bouwen en de wegen naar ondersteuning te vinden dan voor studenten die de hele opleiding op de campus volgen	Studenten die parttime op de campus wonen
24	Lau, Garza, & Garcia (2019)	VS	Verbondenheid instituut of opleiding	Community colleges (meso)	Secundaire data-analyse vragenlijsten	4.585	Internationale studenten hebben vooral behoefte aan ondersteunings-mogelijkheden gericht op studieprestaties, studieadvies en tutoring	Steekproef bestond uit internationale studenten

25	Collings, Swanson, & Watkins (2014)	Verenigd Koninkrijk	Mentoring en contacten peers	Peermentoring (micro)	Pretest-posttest control group design (geen randomisatie) / Posttest-only design (met randomisatie) (vragenlijst)	109	Positieve effecten op voorkomen uitval, sociale steun en zelfvertrouwen; geen effect op mate van integratie	Steekproef bestond uit eerstejaars
26	Yale (2019)	Verenigd Koninkrijk	Mentoring en contacten peers	Peermentoring (micro)	Kwalitatief (focusgroep)	10	Wisselende ervaringen doordat er veel onduidelijkheid was over de verwachtingen t.a.v. de rol en hulp van de mentoren	Steekproef bestond uit eerstejaars (met een specifieke focus op eerstegeneratie-studenten)
27	Lombardo, Wong, Sanzone, Filion, & Tsimicalis, (2017)	Canada	Mentoring en contacten peers	Peermentoring programma (micro)	Kwalitatief (interview)	11	Studenten zijn positief over de mentoren als luisterend oor en als hulp- en informatiebron	n.v.t.
28	Hall, Serafin, & Lundgren (2020)	VS	Mentoring en contacten peers	Peermentoring (meso)	Pretest-posttest design (vragenlijst)	50	Positief effect op verbondenheid	Steekproef bestond uit eerstejaars
29	Li, Wang, Lin, & Lee (2011)	Taiwan	Mentoring en contacten peers	Peermentoring (micro)	Pretest-posttest control group design (geen randomisatie) (vragenlijst)	49	Positief effect op mate van stress	n.v.t.
30	Yüksel & Bahadır-Yılmaz (2019)	Turkije	Mentoring en contacten peers	Peermentoring (micro)	Pretest-posttest control group design (met randomisatie) (vragenlijst)	91	Positief effect op aanpassingsvermogen aan de universiteit en omgaan met aanpassingsproblemen	Steekproef bestond uit eerstejaars
31	Tambağ (2021)	Turkije	Mentoring en contacten peers	Intervisie en peermentoring (micro)	Pretest-posttest control group design (met randomisatie) (vragenlijst)	26	Positief effect op afname situationele angst en stress	Steekproef bestond uit eerstejaars

32	Geng, Midford, Buckworth, & Kersten (2017)	Australië	Mentoring en contacten peers	Peermentoring (micro)	Kwalitatief (focusgroep)	4	Mentees (eerstejaars) ervoeren minder stress; voor mentoren (laatstejaars) was dat wisselend	Steekproef bestond uit twee koppels eerste- en laatstejaars
33	Daddow, Cronshaw, Daddow, & Sandy (2020)	Australië	Mentoring en contacten peers	Project Finding Common Ground (gespreks-lunches) (meso)	Kwalitatief (vragenlijst, interview, observatie)	28	Studenten ervoeren minder stress, meer steun en kwamen vaker en makkelijker in contact met peers/andere culturen (dit gold met name voor internationale studenten en studenten uit gezinnen met een migratieachtergrond)	Steekproef bestond deels uit internationale studenten en studenten uit gezinnen met een migratieachtergrond
34	Caligiuri, DuBois, Lundby, & Sinclair (2020)	VS	Mentoring en contacten peers	Gespreksvaardig-heden en conversatie- en reflectie-opdrachten (micro)	Studie 1: Pretest-posttest control group design (zonder randomisatie) Studie 2: Pretest-posttest design (vragenlijst)	279; 39	Studie 1: Positief effect op verbondenheid bij studenten die minder "open" zijn Studie 2: Positief effect op verbondenheid	Studie 1: steekproef bestond deels internationale studenten Studie 2: steekproef bestond uit internationale studenten
35	Oddone, Jacobsen, Nowell, Freeman, Lorenzetti, Clancy, (…), & Lorenzetti (2021)	Canada	Mentoring en contacten peers	Peermentoring (meso)	Gemengde methoden onderzoek (interview; vragenlijst)	62; 47	Wisselende resultaten; zowel drukverhogende als welzijns-bevorderende ervaringen van zowel mentees als mentoren	n.v.t.

36	Crisp, Rickwood, Martin, & Byrom (2020)	Australië	Mentoring en contacten peers	Peermentoring-training (meso)	Pretest-posttest design (focusgroep)	16	Positieve effecten op de mentoren zelf, o.a. vertrouwen in rol als mentor, self-efficacy, welzijn, verbondenheid	n.v.t.
37	Malm, Madsen, & Lundmark (2020)	Noor-wegen	Contact docenten en staf	Veldwerk en interview met docenten (micro)	Kwalitatief (interview, observatie)	7	De activiteiten droegen positief bij aan het contact tussen studenten en met docenten; wel zorgde het voor onzekerheid bij studenten of ze wel goed genoeg waren	Steekproef bestond uit eerstejaars
38	Smith, Beltman, Dinham, Dobinson, & Jay (2020)	Australië	Contact docenten en staf	Studentassistent-schappen (micro)	Kwalitatief (focusgroep)	19	Overwegend positieve ervaringen van studenten, sterker gevoel van verbondenheid	n.v.t.
39	Cohen, Graham, & Lattie (2020)	VS	Contact docenten en staf	Studieadvies en -ondersteuning; workshop waarin dit thema werd besproken (meso)	Kwalitatief (interview)	15	Studenten ervaren structurele en psychologische belemmeringen om ondersteuning te vragen; workshop zorgde voor meer wederzijds begrip en betere afstemming	Steekproef bestond uit studenten met depressieve klachten of angsten
40	Trolian, Archibald, & Jach (2020)	VS	Contact docenten en staf	n.v.t. (meso)	Correlationeel (vragenlijst)	4.081	Persoonlijk contact met docenten en medewerkers draagt positief bij aan studentenwelzijn	n.v.t.

41	Keating, Rixon, & Perenyi (2020)	Australië	Contact docenten en staf	Samen-werkings-opdrachten bij cursus academische vaardigheden (micro)	Pretest-posttest design (vragenlijst)	224	Positief effect op verbondenheid voor vrouwelijke studenten, positief effect op zelfpercepties van internationale studenten en studenten met een beperking, positief effect op gevoel over leeromgeving voor niet-Engels sprekende studenten	Differentiële effecten voor diverse subgroepen (zie vorige kolom)
42	Whitten, James, & Roberts (2017)	VS	Contact docenten en staf	n.v.t. (micro)	Correlationeel (vragenlijst)	148	Gender, etnisch-culturele herkomst, financiële zorgen, en studiegerelateerd of sociaal contact hingen niet samen met verbondenheid; activerende didactiek door docenten wel	Steekproef bestond uit forenzende studenten; geen differentiële effecten voor subgroepen (zie vorige kolom)

Tabel 4: Overzicht van de geïncludeerde studies: relationele aanpakken

Het niveau waarop de relationele aanpakken beschreven in de 29 studies zijn uitgevoerd is min of meer gelijkelijk verdeeld over mesoniveau (13x) en microniveau (16x). Negen studies richten zich op studenten in het algemeen, waarbij de resultaten in een van de studies gedifferentieerd werden naar demografische kenmerken. Twintig studies richten zich (deels) op een of meerdere subgroepen studenten, met name eerstejaarsstudenten (11x), waarbij de resultaten in vier gevallen gedifferentieerd worden naar demografische of sociale kenmerken zoals gender, eerstegeneratiestudenten, etnisch-culturele achtergrond en armoede. De overige negen studies richten zich op (een combinatie van) internationale studenten, studenten met migratieachtergrond of behorend tot een ethisch-culturele minderheid. forenzende studenten, parttime studenten. zijinstromers, angstige studenten en LHBTIQ+ studenten.

Net zoals bij de studies gericht op didactische aanpakken, varieert de opzet en reikwijdte van de studies gericht op relationele verbondenheid sterk. Twee studies (nl. Hausmann et al., 2009; Tambağ, 2021) hanteren een pretest-posttest design met controle groep en randomisatie, hoewel de bewijskracht van laatstgenoemde studie door andere methodologische zwakheden beperkt is. De overige studies maken gebruik van andere vergelijkende designs of kwalitatieve beschrijvingen. Studies die de contexten waarin gevoel van verbondenheid kan ontstaan in detail beschreven worden (bijv. Daddow et al., 2020; Malm et al., 2020; Smith et al., 2020) geven bruikbare aanwijzingen voor het opzetten en implementeren van aanpakken waarmee gevoel van verbondenheid versterkt kan worden.

In de onderstaande subparagrafen worden de studies gericht op relationele aanpakken samengevat, geordend naar type relatie dat beschreven wordt: *verbondenheid met instituut of opleiding*, *mentoring en contacten met peers* en *contact met docenten en staf*.

Verbondenheid met instituut of opleiding

In het onderzoek van Johnson en collega's (2020) zijn voor eerstejaars bètastudenten aan een universiteit in de VS met behulp van een quasi-experimenteel design de effecten van leergemeenschappen op onder meer hun *sense of belonging* onderzocht. De interventie (een *place-based learning community*) wordt door de auteurs de *Klamath Connection* genoemd, gelinkt aan de geografische locatie van de universiteit, de Klamath rivier. Een groot deel van de studenten zijn eerstegeneratiestudenten uit deze regio. De leergemeenschap was gericht op het landschap en de mensen en de culturen uit deze regio en opgezet aan de hand van vier activiteiten: *summer immersion* (studiestartweek met daarin onder andere hands-on onderzoeksactiviteiten, met de lokale bevolking nadenken over lokale sociale en milieuproblemen in de omgeving, groepswerk en introductie op de faciliteiten op de campus), *peer mentoring* (1-op-1, gericht op studievaardigheden en het wegwijs worden binnen de faculteit), een seminar verzorgd door stafleden voor eerstejaarsstudenten over wat er nodig is om een succesvolle STEM (science, technology, engineering, mathematics) majorstudent te worden en een curriculumherziening gericht op een sterkere connectie tussen de aangeboden vakken en de Klamath rivier.

Er deden aan het onderzoek drie opeenvolgende cohorten mee, met respectievelijk 63, 116 en 118 studenten. Van in totaal 270 studenten zijn data beschikbaar. Met propensity score matching is een vergelijkingsgroep geselecteerd (gematcht op GPA en aantal Advanced Placement courses op de middelbare school en enkele achtergrondkenmerken). Met een vragenlijst gebaseerd op theorie van Woosley en Jones (2011) zijn gevoel van verbondenheid en academische vaardigheden in kaart gebracht. Naast GPA werd verder geregistreerd of de studenten in jaar 2 nog op de opleiding zaten (*institutional persistence*) en of ze nog interesse hadden in de STEM specialisatie waar ze zich oorspronkelijk voor hadden ingeschreven (*STEM persistance*). We rapporteren hier alleen over gevoel van verbondenheid.

De studenten in de experimentele groep hadden sterkere *peer connections* dan de studenten in de vergelijkingsgroep. Dat gold voor zowel ondervertegenwoordigde studenten, eerstegeneratiestudenten als studenten uit arme gezinnen. De studenten waren ook tevredener over het instituut, de sociale aspecten van het wonen op de campus en de relaties met kamergenoten (dit laatste gold niet voor studenten uit arme gezinnen). De studenten in de experimentele groep scoorden iets hoger op sociale integratie, maar dit effect was niet zichtbaar voor de subgroepen. Er waren geen verschillen voor heimwee, academische integratie en *commitment to the institution*.

Hausmann en collega's (2009) onderzochten een beknopte interventie die de *sense of belonging* van studenten zou kunnen verbeteren. Na een pretest zijn studenten random in drie condities ingedeeld, met een gelijke verdeling van *white* en Afro-Amerikaanse studenten. In de experimentele conditie kregen studenten verschillende brieven van de universiteit (van de staf) waarin benadrukt werd dat ze een belangrijk onderdeel uitmaakten van de universitaire gemeenschap en dat het deelnemen aan vragenlijsten van de universiteit bijdraagt aan het verbeteren van het *campus life* voor studenten. De studenten kregen ook kleine souvenirs van de universiteit (petje, studentenpas-houders, magneetjes, e.d.) met daarop de naam en het logo van de universiteit. Er is in totaal 7 keer wat verstuurd naar de studenten, met tussenpozen van steeds 3-5 weken. In de beide controlegroepen kregen studenten uitnodigingen van de onderzoekers om de vragenlijsten in te vullen. In de ene controlegroep werden daarnaast ook souvenirs verstuurd, maar zonder logo van de universiteit en zonder brief van de staf, in de andere controlegroep werden geen souvenirs en geen brieven van de staf verstuurd.

Het onderzoek is uitgevoerd in de VS. In een pretest-posttest design is met vragenlijsten onder andere de *sense of belonging* van eerstejaarsstudenten in kaart gebracht, gericht op verbondenheid met instituut (*3-item Sense of belonging subscale,* Bollen & Hoyle, 1990). De vragenlijsten werden in totaal drie maal afgenomen. De meerderheid van de studenten van deze universiteit identificeerde zichzelf als *white* (77%), overige studenten waren Afro-Amerikaans (8%) of van andere afkomst (12%); 3% heeft deze vraag niet ingevuld. Alle 254 eerstejaars Afro-Amerikaanse studenten van de universiteit zijn uitgenodigd om deel te nemen. Daarnaast is een random steekproef van 291 eerstejaars *white students* gevraagd deel te nemen. De respons op de eerste vragenlijst betrof 220 (76%) van de benaderde *white students* en 145 (57%) van de

uitgenodigde Afro-Amerikaanse studenten. Van die studenten heeft ongeveer 90% ook de beide andere vragenlijsten ingevuld. In totaal is er volledige data beschikbaar van 356 studenten. In de analyses is gecontroleerd voor een reeks covariaten (o.a. social support, financiële problemen, interactie met staf en medestudenten).

Uit de resultaten komt naar voren dat de interventie het gevoel van verbondenheid bij *white students* wel verbeterde, maar niet bij Afro-Amerikaanse studenten. Het effect bij *white students* gold zowel voor de controleconditie met enkel souvenirs als de experimentele conditie met souvenirs van de universiteit en brieven van de staf. Beide condities bleken even effectief.

Fernandes en collega's (2017) richtten zich op forenzende studenten. Zorg is dat deze studenten minder gevoel van verbondenheid ervaren dan studenten die op de campus wonen, onder andere doordat zij weinig gebruik maken van extra-curriculaire activiteiten. De Monash universiteit Melbourne in Australië heeft daarom een programma opgezet om formele en informele contacten van forenzende studenten te vergroten. Er zijn fysieke ruimtes voor forenzende studenten ingericht, waar ook studentmentoren en personeel aanwezig zijn. De studentmentoren zijn met een ratio van 1:13 toegewezen aan de studenten en organiseren individuele- en groepsbijeenkomsten. Daarnaast zijn verschillende activiteiten georganiseerd, zoals diners en sportcompetities tussen studenten van verschillende opleidingen. De opleidingen hebben hun eigen logo en motto, die tijdens de activiteiten duidelijk zichtbaar zijn.

Om het effect van het programma op het gevoel van verbondenheid van forenzende studenten te onderzoeken zijn de ervaringen van forenzende studenten die wel ($N = 63$) en niet ($N = 100$) deelnamen aan het speciale programma in kaart gebracht. De studenten werd gevraagd om enkele weken na de start van het collegejaar een online vragenlijst (*students' feelings, attitudes and motivations*, Krathwohl, 2002; Krathwohl et al., 1999) in te vullen. De vragenlijst bestond uit een aantal stellingen. Daarnaast werd een lijst van negatieve, neutrale of positieve bijvoeglijk naamwoorden (gericht op comfort, praktische ondersteuning, uitdaging, kennis, sociale steun en affectie) aangeboden, waaruit studenten woorden moesten kiezen die hun ervaring op de universiteit het beste weergaven.

Analyse van de gekozen bijvoeglijk naamwoorden laat zien dat forenzende studenten die deelnamen aan het programma vaker positieve termen en minder vaak negatieve termen kiezen dan forenzende studenten die niet deelnamen aan het programma. Deze bevindingen sluiten aan bij de reacties op de stellingen in de vragenlijst: forenzende studenten die deelnamen aan het programma geven vaker aan de universiteit "opwindend en leuk" te vinden en voelen zich minder vaak geïsoleerd of overweldigd. Ook hebben ze meer sociale contacten buiten hun eigen studieprogramma, hadden ze meer contact met docenten en bleven ze langer op de campus na afloop van de colleges. Studenten uit beide groepen gaven aan voldoende kennis over ondersteuningsmogelijkheden te hebben. In deze studie is de analyse van de vragenlijstdata beperkt en kan niet gezegd worden welke de invloed de verschillende onderdelen van het programma hebben.

In het onderzoek van Crowe (2020) is met een holistische aanpak geprobeerd het gevoel van verbondenheid, de ervaren ondersteuning door staf en studenttevredenheid te vergroten. De bredere doelen van het programma waren het bevorderen van excellentie en studievoortgang, het opdoen van onderzoekservaring en oriëntatie op het werken als professional en/of voorbereiding op een promotietraject. Het betreft een driejarige interventie (een zgn. *scholarship program*). Studenten moesten solliciteren voor deelname, waarbij ook gekeken werd naar de financiële status (studenten uit arme gezinnen kregen voorrang) en de voorkeuren welke onderzoeker ze als mentor zouden willen. Het programma bestond uit twee verplichte vakinhoudelijke cursussen, deelname aan minimaal vier seminars per semester (o.a. gericht op het opbouwen van een CV, presenteervaardigheden, solliciteren), meewerken aan onderzoek van de mentor (in groepjes van 2-3 studenten) en deelname aan een driedaagse zomerschool (m.n. vakinhoudelijk, gericht op het werkveld, met daarnaast enkele sociale activiteiten). Studenten ontvangen een beurs (*scholarship*) om alle (onderzoeks)activiteiten te financieren.

Het onderzoek is uitgevoerd bij 57 masterstudenten binnen de specialisaties dierkunde, plantkunde en biologie, verspreid over drie universiteiten in de Verenigde Staten. Naast deze 57 studenten zijn in het onderzoek 59 studenten meegenomen uit dezelfde studentcohorten die niet deelnamen aan het *scholarship program.* Met door de auteur ontworpen vragenlijsten is studenttevredenheid (d.w.z. tevredenheid met de gekozen specialisatie), *sense of belonging* en ervaren ondersteuning door staf in kaart gebracht bij studenten die al dan niet een jaar hadden deelgenomen aan het *scholarship program.* Daarnaast is gevraagd hoe vaak ze contact hadden met de staf buiten de lessen om en wat ze dan met hen bespraken. Er is daarnaast een pretest-posttest vergelijking gemaakt bij de studenten uit het *scholarship program.*

Studenten die deel hadden genomen aan het *scholarship program* waren tevredener over de gekozen specialisatie en lieten een hogere mate van verbondenheid zien dan studenten die niet deel hadden genomen. Voor de hoeveelheid contact met staf werden geen significante verschillen gevonden. Het positieve effect op de mate van verbondenheid werd ook zichtbaar in de pretest-posttest vergelijking binnen de experimentele groep. Doordat geen sprake was van randomisatie en de groepen op de pretest van elkaar verschilden, kan echter niet met zekerheid worden vastgesteld of de effecten toe te schrijven zijn aan de interventie.

Solanki en collega's (2019) onderzochten de effecten van het Enhanced Academic Success Experience (EASE) programma op het studiesucces van eerstejaarsstudenten aan een universiteit in de VS. De interventie betreft het invoeren van leergemeenschappen, ter bevordering van de sociale en academische integratie van studenten. In de leergemeenschappen is ruimte voor intensiever onderling contact tussen studenten en tussen studenten en staf. Er werd aandacht besteed aan de volgende twee aspecten: *academic remediation* (aanvullende cursus scheikunde in de zomer voorafgaand aan de opleiding) en *academic and social support* (door alle cursussen met de eigen leergemeenschap te volgen, een toegewezen tutor/mentor en het bijwonen van seminars over studievaardigheden en metacognitieve vaardigheden).

Dit pretest-posttest onderzoek is uitgevoerd bij 388 eerstejaarsstudenten biologie (43% van alle eerstejaarsstudenten biologie). Alle studenten met relatief lage wiskundecijfers werden automatisch ingeschreven voor het programma. De leergemeenschappen bestonden elk uit ongeveer 25 studenten (16 groepen in totaal). In de experimentele groep zijn vrouwelijke studenten, studenten uit etnisch-culturele minderheidsgroepen, eerstegeneratiestudenten en studenten uit arme gezinnen iets oververtegenwoordigd. Met vragenlijsten gebaseerd op *the Sense of Belonging Scale* (Hoffman et al., 2002), *the Expectancy-Value Model of motivation* (Eccles et al., 1983) en een vragenlijst van Harackiewicz en collega's (2016) is de mate van academische integratie (cijfers, studiegedrag, interesse in biologie) en sociale integratie (*sense of belonging in biology, academic and social concerns*) van studenten in kaart gebracht.

De interventie had een positief effect op de studieprestaties, gevoel van verbondenheid en academische integratie van de studenten. Voor mannelijke studenten had de interventie met name invloed op de studieprestaties, voor vrouwelijke studenten juist op hun gevoel van verbondenheid en academische integratie. De interventie had ook een positief effect op de intentie om de gekozen master te vervolgen. Dit laatste gold met name voor studenten met een ondervertegenwoordigde etnisch-culturele herkomst binnen de STEM opleidingen. Tussen de andere subgroepen werden geen opmerkelijke verschillen gevonden.

Countryman en Zinck (2013) onderzochten een reeks aan campus-brede activiteiten om de overgang van het voortgezet onderwijs naar de universiteit te versoepelen. De activiteiten waren gericht op het bevorderen van de *sense of belonging* en het verduidelijken van de onderlinge samenhang tussen de eerstejaars cursussen die studenten volgen. De zogenaamde *Music Immersion* interventie werd gedurende het gehele jaar ingezet. De interventie was slechts ten dele gericht op de vakinhoud (muziek) en is ons inziens daardoor ook inzetbaar bij andere opleidingen. De aspecten die aan bod kwamen waren: expliciteren van de samenhang in het curriculum, ontwikkelen positieve self-efficacy beliefs, begrijpen van de rol van leergemeenschappen en de voordelen daarvan (bijv. elkaar verder helpen) en het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden (o.a. reflecteren op eigen leerproces). Voor de precieze invulling van de activiteiten verwijzen we naar het artikel (pp. 4-6).

Het onderzoek is uitgevoerd in Canada onder de 20 eerstejaarsstudenten van de bacheloropleiding Muziek en het daarop volgende cohort van 18 studenten. Het betreft *participatory action research*, uitgevoerd door de docenten van de opleiding. De activiteiten bestonden uit twee groepssessies met daarop volgend een individuele reflectieopdracht, individuele interviews met de studenten en het invullen van vragenlijsten gebaseerd op *The National Survey of Student Engagement* van Kuh (2009). Gevoel van verbondenheid is niet expliciet gemeten. Voor de geschreven data konden de studenten eigen pseudoniemen gebruiken als ze dat wilden. Naast deze data zijn veldnotities, observaties en ideeën van de docenten gebruikt als data.

De auteurs rapporteren positieve effecten van de *Music Immersion* interventie op het gevoel van verbondenheid van de studenten. De kwalitatieve data laten zien dat studenten op

alle vier de aspecten (*connections, self-efficacy, learning community, metacognition*) baat hebben gehad bij de interventie. Het onderzoeksontwerp laat echter geen sterke empirische onderbouwing van de beschreven effecten toe.

In de studie van McGuckin en Sealy (2013) werd Facebook ingezet als communicatiemiddel, met als doel het gevoel van verbondenheid tussen en met studenten te vergroten. De studenten namen deel aan een onderwijsprogramma waarin gebruik werd gemaakt van een combinatie van online en *face-to-face* onderwijs. De onderzoekers operationaliseren gevoel van verbondenheid bij studenten als het verbonden voelen met medestudenten en docenten van de opleiding en op de hoogte zijn van activiteiten en nieuws gerelateerd aan de gekozen discipline en het latere werkveld.

De studie is uitgevoerd in het vierjarige bachelorprogramma sport en bewegingswetenschappen aan de James Cook Universiteit, Australië, dat bestaat uit verschillende subdisciplines verdeeld over twee campussen (zo'n 400 kilometer van elkaar vandaan). In totaal staan ongeveer 350 studenten bij deze opleiding ingeschreven. Voor het volledige programma is een speciale Facebookpagina opgezet. De pagina is opgezet door een docent die het gebruik ook modereert, maar persoonlijk niet actief deelneemt, omdat (opvallend genoeg) persoonlijk contact tussen docenten en studenten expliciet *niet* onder de doelstellingen van het project viel. Alle 350 studenten konden zichzelf aan de pagina toevoegen als "vrienden"; oud-studenten konden eveneens als "vriend" deelnemen. De inhoud van de Facebookpagina bestond uit allerlei informatie over de opleiding, het werkveld en studievereniging, zoals aankondigingen van workshops en lezingen, vacatures, wedstrijden, sociale activiteiten en onderzoeksprojecten of andere bijzondere verrichtingen van studenten. Studenten werden aangemoedigd om zelf videoclips of geschreven berichten aan de Facebookpagina toe te voegen. Tien weken na opening van de Facebookpagina werd studenten gevraagd een online evaluatieformulier in te vullen met gesloten en open vragen over hun gebruik van en ervaringen met de Facebookpagina. 55 studenten vulden de vragenlijst in.

Het aantal studenten dat zichzelf als "vriend" aan de Facebookpagina toevoegde groeide in de loop van de tijd, met 182 "vrienden" na een week en 312 "vrienden" na een half jaar. De studenten die de online vragenlijst, opgesteld door de auteurs zelf, in hebben gevuld gaven aan Facebook in zijn algemeenheid dagelijks te gebruiken. 75% van deze studenten was "bevriend" met de speciale facebookpagina van de opleiding. Zij gaven over het algemeen aan dat de Facebookpagina bijdroeg aan gevoel van verbondenheid met de discipline en hun cohort. Uit de antwoorden op de open vragen bleek dat de studenten de Facebookpagina nuttig vonden voor netwerken met peers en bewustzijn van en betrokkenheid met het programma en het werkveld. Studenten gaven als verbeterpunten aan dat er frequenter berichten op de Facebookpagina gezet zouden moeten worden, dat er meer informele berichten geplaatst zouden moeten worden en dat de mogelijkheid vragen aan docenten te kunnen stellen een welkome aanvulling zou zijn.

Woodford en collega's (2018) richtten zich op het welzijn van een andere subgroep studenten, namelijk studenten die behoren tot een seksuele minderheid (LHBTIQ+[2]). De auteurs benadrukken dat universiteiten en hogescholen vaak erg heteronormatief zijn (vaak zonder dat men zich daarvan bewust is), waardoor studenten met een andere seksuele geaardheid of genderexpressie uitsluiting en discriminatie kunnen ervaren, zowel door structurele factoren in de opleiding en instelling als door concrete ervaringen. Dit is een voorbeeld van *minority stress* (Meyer, 2003).

In de studie werden specifieke beleidsmaatregelen geanalyseerd en gecombineerd met studentvragenlijsten. Op basis van informatie op de instellingswebsites en interviews met medewerkers werden beleidsmaatregelen of programma's gericht op bevorderen van LHBTIQ+-inclusie geanalyseerd en samengevoegd tot 11 typen beleid, per instelling gecodeerd als "wel/niet aanwezig". Daarnaast werden online vragenlijsten voorgelegd aan 268 cis-gender LHBQ+ bachelorstudenten (gebruikte categorieën: *lesbian*, *gay*, *bisexual*, *queer*, *other*; transgender studenten werden in dit onderzoek niet meegenomen) van 58 verschillende opleidingen verspreid over de VS. De vragenlijst bestond uit *demografische gegevens* (zoals seksuele oriëntatie en genderexpressie) en een combinatie van bestaande instrumenten voor het in kaart brengen van heteroseksisme en psychologisch welbevinden. Heteroseksisme werd geoperationaliseerd als LHBTIQ+-gerelateerd slachtofferschap zoals uitgescholden worden (*The Yale Sexual Orientation Survey*, Herek, 1986; 1993; Pilkington & D'Augelli, 1995), interpersoonlijke microagressie (zoals gezegd worden minder "gay" te doen) en microagressie in de omgeving (zoals iemand "homo" als negatieve classificatie horen gebruiken) (*LGBQ Microaggressions on Campus Scale,* Woodford et al., 2015). Psychologisch welbevinden is geoperationaliseerd als ervaren stress (*the 10-item Perceived Stress Scale*, Cohen et al., 1983), angst (*GAD-7 Scale*, Spitzer et al., 2006), zelfacceptatie (aangepaste versie van de *10-item Rosenberg Self-Esteem Scale,* Rosenberg, 1965, 1979) en positieve LHBTQ-identiteit (aangepaste versie van de *7-item gay affirmation Subscale,* Mayfield, 2001).

De resultaten lieten een aantal gunstige beleidsmaatregelen zien. Beleid gericht op genderidentiteit (in plaats beleid van enkel gericht op seksuele oriëntatie), het opnemen van een cursus over LHBTQ van minimaal 1 EC in het curriculum en het hebben van relatief meer LHBTQ-organisaties ten opzichte van de studentenpopulatie hingen samen met lager ervaren heteroseksisme. Bovendien was er een indirecte samenhang met lagere psychologische stress en grotere zelfacceptatie. Deze studie suggereert dat inclusief beleid discriminatie en uitsluiting kan tegengaan en daarmee kan bijdragen aan het welzijn van studenten uit deze minderheidsgroeperingen.

McCall en Castles (2020) onderzochten de ervaringen van Afrikaans-Amerikaanse studenten die na een *community college* instroomden (*transfer students*, hier vertaald als zijinstromers) in een hoofdzakelijk zogenaamde *white university*. Zij waren met name geïnteresseerd in hoeverre

[2] In deze studie wordt seksuele- en gender oriëntatie wisselend geoperationaliseerd en gemeten en worden T(ranssexueel), I(ntersekse) en + soms weggelaten in de definiëring van de doelgroep.

institutionele ondersteuning en docenten van invloed konden zijn op het gevoel van verbondenheid van deze studenten. Uit eerder onderzoek blijkt dat studenten van Afrikaans-Amerikaanse achtergrond zich door microagressie en de impliciete “witte norm” vaak minder thuis voelen op instellingen waar zij een etnisch-culturele minderheidsgroep vormen, wat van negatieve invloed is op hun welbevinden en studiesucces. Daarnaast is bekend dat het ontwikkelen van een gevoel van verbondenheid voor zijinstromers lastiger is dan voor studenten die vanaf het eerste jaar aan de instelling verbonden zijn. Het welzijn van zijinstromers die tot een etnisch-culturele minderheidsgroep behoren is daarom een punt van aandacht.

Deze kwalitatieve studie richt zich op de ervaringen van Afrikaans-Amerikaanse zijinstromers in een middelgrote universiteit in het Midwesten van de VS. Hiervoor zijn individuele open interviews afgenomen met zes studenten en zeven medewerkers. De interviews zijn aangevuld met documentanalyses en observaties van de onderzoeker.

Uit het onderzoek kwam een genuanceerd beeld van de dagelijkse ervaringen van de studenten naar voren. De Afro-Amerikaanse studenten bleken vastbesloten goed te presteren in hun opleiding, maar voelden zich niet altijd op hun gemak of veilig in een omgeving waarin zij in de minderheid waren. Negatieve ervaringen met docenten maken bovendien vaak diepe indruk. Tegelijkertijd bieden contact met de Afrikaans-Amerikaanse studentengemeenschap en oprechte interesse van een docent of staflid veel steun. Gevoel van verbondenheid komt onder andere voort uit het gevoel gerespecteerd en geaccepteerd te worden en onderdeel te zijn van de groep, zowel tijdens colleges als op de campus. Institutionele sportclubs zijn een manier voor studenten om zich onderdeel van een groep te voelen. Op een vergelijkbare manier kan het wonen op de campus bijdragen aan gevoel van verbondenheid, onder andere omdat studenten die op de campus wonen meer mogelijkheden hebben om deel te nemen aan gezamenlijke extra-curriculaire activiteiten dan studenten die na de colleges naar huis reizen. Extra-curriculaire activiteiten specifiek gericht op Afrikaans-Amerikaanse studenten werden in dit opzicht extra gewaardeerd. Uit interviews met medewerkers bleek dat zij zich bewust waren dat de informatievoorziening op de universiteit vooral gericht was op studenten die in het eerste jaar starten en dat Afrikaans-Amerikaanse zijinstromers niet specifiek in beeld zijn, wat de aanpassing voor deze groep studenten lastiger maakt. De medewerkers geven aan dat persoonlijk contact met de studenten daarom extra belangrijk is, en dat medewerkers daarbij zelf het initiatief moeten nemen, ook al is dat soms lastig omdat zij beperkt zijn in hun beschikbare tijd en middelen. Deze studie geeft niet alleen suggesties voor een betere ondersteuning van een groep studenten met specifieke behoeften, maar laat ook zien hoe onderwijsinstellingen zicht kunnen krijgen op de kwaliteit van studentondersteuning voor studenten die niet tot de normgroep behoren door verschillende groepen studenten zelf aan het woord te laten.

McBeath en collega’s (2018) onderzochten het welzijn van studenten die deelnamen aan leer/werk-trajecten (*work integrated learning)* en daardoor niet fulltime op de campus wonen. Uit de literatuur blijk dat deze studenten risico lopen op een lager mentaal welzijn en meer

stress. Een van de verklaringen hiervoor is hun minder sterke gevoel van verbondenheid bij de opleiding, onder andere doordat ze minder in de gelegenheid zijn om sociale contacten op te bouwen met medestudenten en docenten en medewerkers van de opleiding en de instelling.

In deze studie zijn de ervaringen van studenten (N = 14) van opleidingen met leer/werk-trajecten, waarin periodes op de campus worden afgewisseld met periodes op de werkplek, vergeleken met de ervaringen van studenten (N = 11) van opleidingen die volledig op campus worden gegeven. In totaal zijn 25 studenten geïnterviewd, allen in hun 2^e, 3^e of 4^e jaar en allen ingeschreven bij dezelfde Canadese universiteit. De semigestructureerde interviews richtten zich op gevoel van verbondenheid en steun van peers.

In de interviews benadrukten studenten uit beide typen opleidingen het belang van sociaal-emotionele steun van peers, die vaak informeel gegeven wordt, maar ook in een geformaliseerde context plaats kan vinden. Studenten geven aan dat contact met peers het gevoel van verbondenheid versterkt, helpt bij het omgaan met stress en meer zelfvertrouwen biedt om een succesvolle stap naar de arbeidsmarkt te kunnen maken. Studenten in programma's met leer/werk-trajecten gaven aan dat het lastig is om duurzame relaties op te bouwen, omdat ze na elke periode op de campus een periode elders zijn om te werken. Bovendien geven de studenten aan dat de leer/werk-trajecten stress opleveren omdat de universiteit wel steun biedt bij het vinden van een werkervaringsplaats, maar niet bij de verhuizing die daarvoor nodig is, het wegvallen van hun sociale netwerk en de gevoelens van isolatie en depressie die daar vaak uit voortkomen. Studenten geven aan dat de opleiding deze problemen onderschat. Op campus worden sociale contacten en sociale steun op verschillende manieren gefaciliteerd, bijvoorbeeld door studentondersteuning, studieverenigingen en gemeenschappelijke informele ontmoetings-ruimtes. Bij problemen zoeken studenten vooral informele steun; het aanbod aan formele steun was bij veel studenten onbekend (met name de ondersteuningsmogelijkheden voor ouderejaarsstudenten), ook ervoeren studenten een hoge drempel formele steun aan te vragen, zowel praktisch als emotioneel, zoals ook wordt gesignaleerd in andere studies (bijv. Cohen et al. (2020), besproken in de subparagraaf *informele contacten met docenten en instellingspersoneel*).

Lau en collega's (2019) richtten zich op sociale ondersteuning en gevoel van verbondenheid van internationale studenten op *community colleges*, instellingen vergelijkbaar aan tweejarige hbo-opleidingen. Het verbeteren van het welbevinden van internationale studenten in deze opleidingsvorm is volgens de auteurs nodig om succesvolle doorstroom naar vierjarige hbo- en wo-opleidingen vergroten. Het welzijn van internationale studenten verdient speciale aandacht omdat zij gemiddeld genomen vaker te maken hebben met stressoren dan nationale studenten, met name rond praktische zaken zoals woonruimte en financiën en zaken die voortvloeien uit het omgaan met culturele verschillen in de educatieve instelling en het gastland in het algemeen (zogenaamde *acculturative stress*, Berry et al., 1987).

In deze studie is in kaart gebracht van welke ondersteuningsmogelijkheden internationale studenten in *community colleges* in de VS gebruik maken en in hoeverre deze

ondersteuningsmogelijkheden bijdragen aan hun gevoel van verbondenheid. Om deze vragen te beantwoorden is een secundaire data-analyse gedaan op gegevens verzameld met de vragenlijst *Community College Survey of Student Engagement* (CCSSE). Deze vragenlijst werd ontwikkeld door het Center for Community College Student Engagement (2005–2016, 2012a, 2012b, 2013, 2014). Deze vragenlijst wordt al meer dan een decennium jaarlijks afgenomen bij een random steekproef van deelnemende instellingen. Uit de database met beschikbare CCSSE-gegevens zijn de antwoorden van internationale studenten op zes vragen geselecteerd. Na het verwijderen van "outliers" zijn er volledige data beschikbaar van 4.585 internationale studenten. De geselecteerde vragen zijn vragen over 11 typen ondersteuningsmogelijkheden (variërend van studieadvies tot kinderopvang tot regelingen voor studenten met beperkingen) en vragen over gevoel van verbondenheid, met respectievelijk medestudenten, docenten en ondersteunend personeel. Hoewel de CCSSE verschillende demografische gegevens over respondenten bevat, is de groep internationale studenten niet nader gespecificeerd.

Uit de resultaten bleek dat internationale studenten het meest gebruik maken van ondersteuningsmogelijkheden gericht op studieprestaties, met name vaardigheden-ondersteuning (computer-, wiskunde- en schrijfcursussen), studieadvies en tutoring. Uit meervoudige regressieanalyse bleek dat gevoel van verbondenheid vooral samenhangt met contact met studieadviseurs, gevolgd door gevraagd carrièreadvies en genoten ondersteuning door studentorganisaties. Gevoel van verbondenheid is in deze studie echter beperkt geoperationaliseerd. Ook werd niet duidelijk in hoeverre andere factoren dan de 11 vooraf vastgestelde ondersteuningsmogelijkheden van invloed zouden kunnen zijn op gevoel van verbondenheid van internationale studenten. Andere vragen uit de CCSSE, zoals bijvoorbeeld de steun van vrienden en familie voor de internationale studie en of de onderwijstaal de moedertaal is, hadden relevante aanvullende informatie kunnen bieden, maar zijn helaas niet gebruikt. De meerwaarde van deze studie ligt met name in het feit dat benadrukt wordt dat het van belang is zicht te hebben op de ondersteuningsbehoeften van internationale studenten en minder in de daadwerkelijk gerapporteerde resultaten.

Mentoring en contacten met peers

Collings en collega's (2014) onderzochten het effect van peer mentoring op welzijn en sociale en academische integratie in de universiteit, met als uiteindelijke doel het tegengaan van uitval van eerstejaarsstudenten. Volgens de auteurs kan peer mentoring twee belangrijke taken vervullen: ter eerste kunnen mentoren eerstejaarsstudenten helpen te integreren in de nieuwe omgeving van de universiteit en ten tweede kunnen zij emotionele steun bieden en daarmee een buffer zijn voor negatieve emoties die eerstejaarsstudenten kunnen ervaren.

Om de effecten van peer mentoring te kunnen onderzoeken hebben de auteurs de psychologieopleidingen van twee vergelijkbare universiteiten in het Verenigd Koninkrijk vergeleken, een met peer mentoringprogramma (N = 175) en een zonder (N = 200). Het mentoringprogramma bestond eruit dat iedere eerstejaarsstudent een mentor toegewezen kreeg, die het hele collegejaar beschikbaar bleef. De mentoren waren afkomstig uit het tweede of derde

jaar van de opleiding en hadden een training van een middag gehad. De mentoring richtte zich op het geven van psychosociale steun aan de eerstejaarsstudenten, hoewel ook praktisch en studiegerelateerd advies gegeven werd. Er was geen formele structuur voor de invulling van de mentoring en mentoren hoefden geen logboek of andere registratie bij te houden. De student en de mentor konden naar behoefte afspreken. Vijf dagen (t1) en 10 weken (t2) na de start van het academisch jaar zijn vragenlijsten afgenomen bij de eerstejaarsstudenten. Zelfvertrouwen en negatieve gevoelens zijn op beide meetmomenten in kaart gebracht (respectievelijk met *Rosenberg's Self esteem scale*, Rosenberg, 1965, en de subschaal *general affect* van de *Index of wellbeing scale*, Campbell et al., 1976). Sociale steun werd gemeten met de *interpersonal support evaluation list* (Cohen et al., 1985), waarbij steun (support) bij het eerste meetmoment gericht was op de thuissituatie en bij het tweede meetmoment op de universiteit (afgezien van de mentor). Op het tweede meetmoment werd ook ervaren stress (*perceived stress scale*, Cohen et al., 1983), integratie in de universiteit (*college adaptation questionnaire*, Crombag, 1968) en de intentie om de studie voortijdig af te breken (1 item) gemeten. Volledige vragenlijstgegevens waren beschikbaar voor 56 studenten uit het peer mentoringprogramma en 53 studenten uit de controlegroep.

Uit de resultaten bleek dat eerstejaarsstudenten inderdaad moeite hadden met het wennen aan het studeren aan de universiteit en dat het mentoringprogramma als buffer kan fungeren. Eerstejaarsstudenten in het mentoringprogramma hadden 10 weken na de start van het collegejaar significant minder de intentie om de opleiding voortijdig te verlaten dan studenten uit de controlegroep. Volgens de auteurs ligt het voor de hand dat dit effect niet direct samenhangt met deelname aan het programma, maar gemedieerd wordt door een derde variabele, namelijk de mate van integratie in de universiteit, maar dat wordt niet door de data bevestigd. De mate van integratie was voor de studenten in het mentoringprogramma wel hoger, maar het verschil met de studenten uit de controlegroep was niet significant. Sociale steun nam af over de tijd, maar voor eerstejaarsstudenten in het mentoringprogramma gebeurde dit minder snel dan voor studenten uit de controlegroep. Zelfvertrouwen van de studenten die deelnamen aan het mentoringprogramma bleef op peil, terwijl dat van de studenten in de controlegroep afnam. Negatieve gevoelens namen significant af voor de studenten in het mentoringprogramma, terwijl die voor de studenten in de controlegroep ongeveer gelijk bleven. Een kanttekening bij de relatief positieve resultaten is dat na 10 weken ongeveer de helft van de eerstejaarsstudenten geen contact (meer) had met de mentor (17% van de studenten zag hun mentor dan nog minstens een uur per week). Ook is het door het vrijblijvende karakter van het mentoringprogramma onduidelijk waaraan een goed peer mentoringprogramma zou moeten voldoen.

Ook Yale (2019) richtte zich in haar onderzoek op de mate van stress van eerstejaarsstudenten. Ze problematiseert het feit dat met name eerstegeneratiestudenten geen goed beeld hebben van wat studeren aan de universiteit inhoudt, waardoor ze zich slecht voorbereid voelen en minder makkelijk sociale en academische integratie bereiken. Yale onderzocht in hoeverre 1-op-1

mentoring[3] door een ouderejaarsstudent kan bijdragen aan universitaire integratie en een buffer kan vormen tegen stress en negatieve emoties die eerstejaarsstudenten vaak ervaren.

Om de kwaliteit van mentorrelaties en het effect daarvan op het welzijn van eerstejaarsstudenten te onderzoeken, is een focusgroep georganiseerd met tien eerstejaarsstudenten psychologie van een universiteit in het noordwesten van het Verenigd Koninkrijk. Deze studenten hadden zich vrijwillig aangemeld om te praten over hun mentorervaringen. De focusgroep werd geleid door de auteur en het gesprek werd thematisch geanalyseerd.

Uit het focusgroepgesprek bleek dat studenten verwachtten dat studeren aan de universiteit veel zelfstandigheid vereist en een aantal had daardoor überhaupt niet verwacht een persoonlijke mentor te krijgen. De meeste studenten gaven aan zelf uit te moeten zoeken wat de rol van hun mentor was en wat voor ‘hulp’ hun mentor zou kunnen bieden. Sommige studenten ervoeren het contact met hun mentor onpersoonlijk, zeker als de 1-op-1 mentoring ingevuld werd als korte, vrij bureaucratische 10-minutengesprekken, terwijl studenten met een mentor die goed bereikbaar was op formele en minder formele momenten en vriendelijk reageerde, makkelijker een band opbouwen met de mentor en daardoor eerder contact zochten bij vragen en zorgen. Als mentoren hun studenten in de wandelgangen niet herkennen, of als studenten het gevoel krijgen dat hun mentor niet oprecht om hun welzijn geeft, of zelfs geen zin heeft in de mentoring, heeft dat een negatief effect op het gevoel van verbondenheid van studenten. Deze studie benadrukt dat mentoringprogramma’s goed geïmplementeerd moeten worden, zodat wederzijdse verwachtingen duidelijk zijn en mentoren ondersteund en gefaciliteerd worden in hun taak.

Lombardo en collega’s (2017) richtten zich op de ervaringen van studenten die deelnamen aan een peer mentoringprogramma, met als doel de kwaliteit van deze programma’s te kunnen verbeteren. Mentorschap wordt door de auteurs voornamelijk gezien als een vertrouwensband die een onervaren student opbouwt met een meer ervaren student, waardoor zij gezamenlijk kunnen werken aan de persoonlijke, sociaal-emotionele, academische en professionele doelen van de student die mentoring ontvangt. In deze studie gaat het specifiek om peer mentorschap in tweetallen, gericht op de stress die aanpassingen aan de universitaire omgeving met zich mee kan brengen voor eerstejaarsstudenten verpleegkunde.

Aan de studie namen 41 eerste-, tweede- en derdejaars studenten verpleegkunde deel, die een jaar lang deelgenomen hadden aan het mentoringprogramma van een universiteit in Canada. De studenten waren gedurende dat jaar gekoppeld aan een mentor, die minstens een jaar verder was in de studie, en die overeenkomsten vertoonde met de student (op basis van hun antwoorden op een vragenlijst met allerlei studiegerelateerde en persoonlijke vragen; hoe de

[3] De auteur noemt het *personal tutoring*, maar de rolbeschrijving geeft aan dat het om *mentoring* gaat: de “tutor” maakt de eerstejaarsstudent wegwijs binnen het instituut, biedt praktische en sociaal-emotionele steun en belichaamt de relatie die de student heeft met de universiteit.

koppels precies werden gevormd is niet beschreven). Er zijn semigestructureerde interviews met de studenten afgenomen om hun ervaringen in kaart te brengen.

Uit de interviews bleek dat de eerstejaarsstudenten stress en onzekerheid ervoeren. Voor de eerstejaarstudenten was de overgang naar de universitaire omgeving, het leggen van nieuwe contacten en omgaan met werkdruk en competitie een uitdaging. Voor de tweedejaarstudenten brachten vooral de klinische praktijkstages stress en onzekerheid met zich mee. Derdejaarsstudenten maakten zich vooral zorgen over hun professionele toekomst en het vinden van een baan. De meerwaarde van mentoren ligt volgens de studenten vooral in het feit dat de mentoren vergelijkbare zorgen en stress hebben gehad en hen daarom goed kunnen begrijpen. Studenten voelden zich veilig om hun zorgen te delen met hun mentor en zagen hun mentor als een toegankelijke en betrouwbare bron van kennis en informatie. De mentoren waren niet alleen een luisterend oor, maar hielpen de studenten ook met studievaardigheden en introduceerden hen in de academisch-professionele gemeenschap. Volgens veel studenten droeg de mentor hierdoor bij aan hun persoonlijke groei als (toekomstig) verpleegkundige. De invulling van het mentoringprogramma was vrij voor de deelnemende koppels, die dat waardeerden. Er werd wel een aantal groepsbijeenkomsten georganiseerd om de studenten te ondersteunen in het vormgeven van hun mentorrelatie. Ook de matching van de koppels op basis van gemeenschappelijke kenmerken werd gewaardeerd. De studenten noemden als aandachtspunt dat als het mentoringprogramma uitgebreid zou worden, er genoeg middelen beschikbaar moeten zijn om de kwaliteit te kunnen behouden en zo in de behoeften van de studenten te kunnen blijven voorzien.

Hall en collega's (2020) onderzochten het effect van peer mentoring voor eerstejaarstudenten in grootschalige opleidingen. Het ging om studenten die moeite hadden met de transitie naar het hoger onderwijs en het risico liepen te stoppen met hun studie. De auteurs zijn specifiek geïnteresseerd in het koppelen van eerstejaars- en ouderejaarsstudenten met dezelfde academische interesses en doelen (d.w.z. uit hetzelfde studieprogrammma), omdat dit gevoel van verbondenheid bij de opleidingen en het vakgebied zou kunnen vergroten.

Het project is uitgevoerd in een universiteit in New York in de VS. Aan het begin van het project vulden de eerstejaarsstudenten een vragenlijst in gericht op sociale en academische integratie. De vragenlijst is door de auteurs ontworpen en gebaseerd op de theorie van Chester en collega's (2013) en Hoffman en collega's (2002). Studenten die op basis van deze vragenlijst in de risicogroep werden ingedeeld, konden zich vrijwillig aanmelden voor het mentoringprogramma, wat 50 eerstejaarsstudenten deden. Daarnaast werden 20 vierdejaarsstudenten –geselecteerd op voorspraak van hun afdelingshoofden– getraind om als mentor op te treden. De training bestond uit zes verplichte bijeenkomsten van anderhalf uur waarin onderwerpen zoals studievaardigheden, doelen stellen en ondersteuningsservices en verschillende werkvormen aan bod kwamen. De eerstejaarsstudenten werden zoveel mogelijk gekoppeld aan een mentor uit hun eigen studieprogramma, maar door een scheve verdeling lukte dit niet altijd. Mentoren kregen 1 tot 3 eerstejaarsstudenten toegewezen met wie ze eens

per twee weken individueel afspraken. Daarnaast werden er vijf groepsbijeenkomsten voor alle deelnemers aan het programma georganiseerd. Na elke afspraak vulden de mentoren een logboek in met details over de bijeenkomst en eventuele zorgen die door een professional opgepakt zouden moeten worden. Om het effect van het mentoringprogramma te meten werd de studenten gevraagd na afloop van het mentoringprogramma de vragenlijst gericht op academische en sociale integratie nogmaals in te vullen. Ongeveer de helft van de studenten deed dit.

Op basis van de vragenlijstgegevens rapporteren de auteurs over het algemeen een toegenomen gevoel van verbondenheid na deelname aan het mentoringprogramma. Vanwege zwakheden in het instrument (analyse per item, voor- en nameting konden niet per individu gekoppeld worden) en de opzet van de studie (o.a. risico van regressie naar het midden) en datakwaliteit (risico dat de studenten die de posttest invulden positiever zijn dan degenen die dat niet deden) is het lastig deze conclusie te staven. De tweewekelijkse logboeken van de mentoren leverden interessante aanvullende informatie op: een aantal mentoren klaagde dat de studenten hen meer als tutor zagen en hulp verwachtten bij concrete studieopdrachten. De taak van de mentoren was echter volgens de auteurs meer bedoeld als het zijn van een “academische- en levenscoach”. De opzet van het project, waarbij studenten en mentoren uit hetzelfde studieprogramma werden gekoppeld, kan een verklaring zijn voor deze rolverwarring.

In de studie van Li en collega’s (2011) werd peer mentoring ingezet met als hoofddoel het verlagen van stress tijdens chirurgie-praktijkstages van studenten verpleegkunde. Het stressniveau bij studenten in medische opleidingen is vaak hoog, onder andere door de onvoorspelbaarheid van praktijksituaties en de verantwoordelijkheid die studenten (later) dragen voor patiënten. Peer mentoring zou deze stress kunnen verlichten, door de psychosociale steun, kennis en praktijkervaring die de mentor kan delen met de minder ervaren student.

Het peer mentoringprogramma is uitgevoerd in een universiteit in het zuiden van Taiwan. Binnen een klas werden door 17 studenten mentorparen gevormd: elk paar bestond uit een student met medisch-chirurgische ervaring en een verpleegkundecertificaat en een student zonder medisch-chirurgische ervaring. De overige studenten (N = 32) hadden ook geen medisch-chirurgische ervaring en vormden de controlegroep. Om beïnvloeding tussen de experimentele en de mentorgroep tegen te gaan voerden de groepen hun praktijkstage (3 dagen per week, 4 weken lang) uit op twee verschillende locaties. Twee klinische docenten begeleidden de studenten. De mentoren werden geïnstrueerd en begeleid door de docenten. Belangrijkste was dat de mentoren zich als rolmodel opstellen en emotionele steun te bieden; ze hoefden de aan hun gekoppelde student echter niet expliciet kennis of vaardigheden aan te leren, aangezien dat de taak van de docenten was. Voor en na de klinische stage vulden de minder ervaren studenten een vragenlijst over de ervaren mate van stress (*Perceived Stress Scale*, Sheu et al., 1997).

Uit de resultaten bleek dat peer mentoring een gunstig effect had op de mate van stress van studenten. De experimentele groep liet significant minder stress zien op vijf van de zes

subschalen. Ook de controlegroep had overigens minder stress na afloop van de praktijkstage (significant lagere scores op drie van de zes subschalen). Uit gesprekken van de onderzoekers met de studenten bleek dat de mentoren hun taak vaak leerzaam vonden en dat minder ervaren studenten de steun van een mentor waardeerden, hoewel ze zich soms ook afhankelijk voelden. Tegelijkertijd vonden mentoren het, door de aandacht die de mentees vroegen, soms lastig om genoeg aandacht te kunnen besteden aan hun eigen patiënten. De docenten beaamden dat aandacht voor mentorprocessen tijdens het reguliere onderwijs ook voor hen de werkdruk verhoogde. De studie laat zien dat peer mentoring een goede aanvulling kan zijn in het onderwijs, maar dat dit goed geïmplementeerd moet worden, omdat het ook extra tijd en ondersteuning vergt.

Yüksel en Bahadır-Yılmaz (2019) deden ook onderzoek naar mentoring bij studenten verpleegkunde. De auteurs betogen dat om negatieve effecten van de stress die met name de praktijkstage met zich meebrengt te dempen het belangrijk is dat studenten zich voor aanvang van het praktijkgedeelte goed thuis voelen binnen de opleiding en genoeg zelfvertrouwen hebben ontwikkeld in hun rol als verpleegkundestudent.

De studie is uitgevoerd binnen de verpleegkundeopleiding aan een universiteit in centraal Anatolië, Turkije. Vierdejaarsstudenten werden in duo's als mentoren (N = 10) aan groepjes eerstejaarsstudenten gekoppeld (N = 44). In totaal zijn er vijf mentorgroepjes gevormd. De controlegroep bestond uit eerstejaarsstudenten (N = 47) die zich eveneens zelf hadden aangemeld voor het mentoringprogramma. De mentoren kregen een training van tien uur, verdeeld over vijf dagen. Het mentoringprogramma bestond uit wekelijkse groepsbijeenkomsten gedurende acht weken. Voor en na het mentoringprogramma kregen de eerstejaarsstudenten verschillende vragenlijsten voorgelegd, gericht op socio-demografische gegevens (ontwikkeld door de onderzoekers), aanpassing aan de universiteit (*Adjustment to university scale*, Akbalık, 1997) en omgaan met stressoren (aangepaste versie van *ways of coping inventory*, Folkman & Lazarus, 1984; Şahin & Durak, 1995).

Uit de resultaten bleek dat het mentoringprogramma een positief effect had: studenten die hadden deelgenomen aan de mentorgroepen scoorden na afloop significant hoger op de vragen die aanpassing aan de universiteit maten dan studenten in de controlegroep. Ook scoorden deze studenten beter op het omgaan met problemen: ze scoorden significant hoger op de subschalen optimisme, zelfvertrouwen en zoeken van sociale steun en significant lager op hopeloosheid en onderdanigheid dan de studenten die niet hadden deelgenomen. Overigens kan niet vastgesteld worden in welke mate de groepsgewijze aanpak (waardoor een context voor intervisie ontstond) bij heeft gedragen aan de positieve resultaten van het mentoringprogramma.

Ook Tambağ (2021) richtte zich op stress en angst bij verpleegkundestudenten tijdens hun eerste praktijkstage. In deze studie was de oplossing hiervoor gericht op een combinatie van intervisie en mentoring (door de auteur omschreven als 'peer support'), door studenten deel te laten nemen aan een studiegroep onder leiding van ouderejaarsstudenten. De verwachting was dat de

gelijkwaardigheid tussen de studenten het makkelijker maakt zorgen en ervaringen te delen en dat ook de relatie van de eerstejaarsstudenten met ouderejaarsstudenten veilig genoeg zou zijn om open te staan voor steun en advies.

De studie is uitgevoerd bij 26 eerstejaarsstudenten zonder eerdere klinische ervaring die de cursus "basisprincipes van verpleegkunde" volgden aan een universiteit in Turkije. De studenten zijn willekeurig ingedeeld in een experimentele groep (N = 13) en een controle groep (N = 13). Alle studenten volgden de reguliere cursus (12 uur per week, 12 weken lang). De studenten in de experimentele groep namen daarnaast deel aan een studiegroep, onder leiding van twee masterstudenten. In de studiegroep werden zaken waarmee de studenten moeite hadden tijdens de stage besproken. Hoe vaak de studiegroep bijeenkwam wordt niet vermeld. Op de eerste en de laatste dag van de praktijkstage vulden de studenten een vragenlijst in, bestaande uit algemene gegevens, een gevalideerde maat voor angst (*State–trait anxiety inventory*, Öner & Le Compte, 1983) en een gevalideerde maat voor stress gerelateerd aan klinische praktijkstages (*Clinical stress questionnaire*, Pagana, 1989).

Uit de resultaten bleek dat de studenten die deel hadden genomen aan de studiegroep na afloop van de praktijkstage significant minder situationele angst rapporteerden (het "state" gedeelte van de *State-trait anxiety inventory*) dan voorafgaand aan de praktijkstage. Bij de controlegroep waren de angstgevoelens niet afgenomen. Ook stress gerelateerd aan klinische praktijkstages was significant lager (in het algemeen en voor de subschaal "dreiging"). Hoewel deze resultaten in de lijn der verwachting liggen, moet opgemerkt worden dat de onderzoeksgroep erg klein is. Bovendien is niet duidelijk wat voor het eventuele positieve effect heeft gezorgd: de intervisie, de mentoring, of simpelweg de uitbreiding van de effectieve leertijd die de studiegroep met zich meebracht.

Geng en collega's (2017) richtten zich op de stress die praktijkstages kunnen opleveren voor aankomend leerkrachten. De auteurs verwachtten dat studenten die al ervaring hebben met praktijkstages steun kunnen bieden aan eerstejaarsstudenten, omdat zij zich hun eigen onzekerheden nog goed kunnen herinneren en een belichaming zijn van het ontwikkelingsperspectief voor de eerstejaarsstudenten. De auteurs onderzochten daarom de effecten van een mentoringprogramma waarin eerste- en laatstejaarsstudenten aan elkaar werden gekoppeld.

Het zeer kleinschalige mentoringprogramma werd uitgevoerd met vier studenten van een lerarenopleiding aan een Australische universiteit: twee eerstejaarsstudenten en twee succesvolle laatstejaarsstudenten, die op dezelfde stageschool geplaatst waren voor een stage van vier weken. Stress van de deelnemende studenten werd in kaart gebracht door hen elke week de *Perceived Stress Scale* (PSS-10, Cohen & Williamson, 1988) in te laten vullen. Een kwalitatief beeld van de ervaringen en stress van de studenten werd verkregen via focusgroepgesprekken in verschillende samenstellingen.

Uit de resultaten bleek dat het stressniveau van de eerstejaarsstudenten afnam in de loop van de stageperiode. In de interviews gaven de studenten aan in eerste instantie veel stress te

ervaren, omdat ze onzeker waren over hoe ze hun theoretische kennis zouden kunnen inzetten in hun stage. Ook klassenmanagement was een bron van zorg. De eerstejaarsstudenten gaven aan dat informeel contact met de mentorstudenten geruststellend was. De ouderejaarsstudenten gaven aan hun taak als mentor als positief en leerzaam te ervaren, maar omdat dit bovenop hun eigen stageactiviteiten kwam, nam hun stressniveau in de loop van de weken wel toe. De mentoren gaven ook aan dat de stageschool en de universiteit de mentoring beter zouden kunnen faciliteren.

Daddow en collega's (2020) kaarten aan dat studenten die tot een culturele en/of religieuze minderheidsgroepering behoren en die kampen met psychosociale problemen minder gebruik maken van de traditionele studentondersteuning die wordt aangeboden door de universiteit. De auteurs beschrijven een alternatief project –*Finding Common Ground*–, waarin studenten op een informele manier met elkaar in gesprek gaan, en de nadruk ligt op de kracht van studenten in plaats van hun problemen, om zo een sociaal, inclusief en begripvol universitair klimaat te creëren.

Het project werd uitgevoerd aan een kleine universiteit in Australië en stond open voor alle universitaire studenten, ongeacht religieuze of levensbeschouwelijke achtergrond. Gedurende vijf weken werd er, buiten het reguliere onderwijsprogramma om, gelegenheid gecreëerd voor studenten om op een genuanceerde manier te praten over hun persoonlijke verhalen, omgang met hun geloof en over existentiële vragen, in de hoop dat studenten elkaar beter zouden gaan begrijpen en raakvlakken zouden ontdekken. De gesprekken vonden wekelijks plaats, gedurende een uur, tijdens een vegetarische lunch. Er was een aantal docenten en onderwijsmedewerkers aanwezig als gespreksleiders. De gebruikte data besloegen twee rondes van het project, waaraan in totaal 28 studenten deelnamen. De ervaringen van de studenten werden vastgelegd met behulp van door de auteurs ontworpen vragenlijsten voorafgaand aan en na afloop van het project, semigestructureerde interviews (N = 15) en veldobservaties van de onderzoekers.

De studenten gaven aan dat de wekelijkse lunchgesprekken een welkome afwisseling waren van de dagelijkse stress van het studentenleven en een goede manier waren om in contact te komen met anderen. Met name internationale studenten en studenten uit gezinnen met een migratieachtergrond gaven aan het soms moeilijk te vinden om contact te maken met Australische studenten met een geprivilegieerde achtergrond, waardoor ze de lunchgesprekken extra waardeerden. Door deelname aan het programma, vormden de studenten een groep waarin sociale en emotionele steun geboden werd en openhartig gepraat kon worden. De gedeelde persoonlijke verhalen wekten compassie op. Studenten kregen meer waardering voor verschillende religieuze en culturele gebruiken en zagen in dat ze als jongvolwassenen een vergelijkbaar ontwikkelingsproces doorliepen, ondanks hun individuele verschillen. Deelname aan het project werd daardoor als transformatief ervaren. Een andere belangrijke uitkomst was dat studenten de positieve bijdrage van het project aan hun identiteitsontwikkeling koppelden aan hun leerprestaties: studenten die zich geaccepteerd voelden door zichzelf en door anderen,

gaven aan makkelijker deel te kunnen nemen aan colleges en groepswerk. De interculturele kennis en het bewustzijn van de (beperkingen van) het eigen normatief kader dat door het project werd gestimuleerd, werd bovendien gezien als een belangrijke (hoewel soms impliciete) leeruitkomst voor universitair studenten in het algemeen. Hoewel het programma vrijwillig was en het dus aannemelijk is dat de deelnemende studenten bovengemiddeld open stonden voor het aangaan van sociale relaties en kritische reflectie op hun eigen ideeën, is deze aanpak een interessante suggestie voor het stimuleren van gevoel van verbondenheid en daarmee het welzijn van studenten.

Ook Caligiuri en collega's (2020) richtten zich op het verbeteren van het contact tussen nationale en internationale studenten, met als hoofddoel het gevoel van verbondenheid van die laatste groep te vergroten. Uit eerder onderzoek is bekend dat internationale studenten vaker last hebben van angst en depressieve gevoelens. Ook is bekend dat zij vaak wel contact hebben met andere internationale studenten, maar relatief weinig met nationale studenten. Dat is jammer, omdat die laatste contacten de sociale integratie in de opleiding bevorderen, wat weer een positief effect heeft op gevoel van verbondenheid en ervaren steun. Volgens de auteurs is het delen van een campus niet genoeg voor nationale en internationale studenten om met elkaar in contact te komen. Ze onderzochten daarom met behulp van twee studies de effecten van een interventie gericht op gedeelde ervaringen. Belangrijke kenmerken van die interventie waren dat de activiteiten zo snel mogelijk na de start van het studiejaar begonnen, gedeelde ervaringen werden uitgelicht, en dat contact maken werd vergemakkelijkt door een vaste, regelmatige structuur.

De twee studies zijn uitgevoerd bij bedrijfskundestudenten aan twee verschillende universiteiten in de VS. De eerste studie is uitgevoerd bij eerstejaarsstudenten van een universiteit in het Midwesten en bevatte naast het reguliere onderwijsprogramma a) een introductiecollege van 50 minuten over het belang van gespreksvaardigheden bij het bouwen aan relaties, b) vijf conversatieopdrachten in tweetallen (stabiel gedurende het semester) en c) individuele reflectie na elke conversatieopdracht. Vierenveertig studenten (waarvan 28 studenten deel uitmaakten van een tweetal gemixt op basis van nationaliteit; dus 14 internationale studenten) namen aan deze interventie deel. Daarnaast was er een controlegroep van 235 studenten, die het reguliere onderwijsprogramma volgde. Alle studenten vulden aan het begin en het eind van het semester vragenlijsten in bestaande uit: de schalen openheid en extraversie uit een persoonlijkheidstest (*Ten-Item Personality Inventory*, Gosling et al., 2003), een korte vragenlijst over gevoel van verbondenheid (de bron wordt in het artikel niet genoemd), de "vriendschapsdimensie" uit een vragenlijst voor sociale steun (*Multidimensional Scale of Perceived Social Support scale*, Zimet et al., 1988) en een vraag over omgang met mensen uit andere culturen. De tweede studie werd uitgevoerd bij master- (en PhD-)studenten aan een universiteit aan de oostkust van de VS. Deze universiteit heeft een internationale oriëntatie en ongeveer een derde van de studenten is afkomstig van buiten de VS. Aan de tweede studie deden 39 internationale studenten mee, allemaal mannelijk en afkomstig uit China. De internationale

studenten werden gekoppeld aan nationale studenten, die de rol van "culturele gids" kregen toebedeeld. Na het introductiecollege zoals ook gegeven bij de eerste studie en een groepsbijeenkomst, werden de studenten geïnstrueerd regelmatig bij elkaar te komen gedurende het semester. De studenten deden dit in duo's of groepjes van drie (twee internationale studenten en een nationale student). De internationale studenten vulden aan het begin en het eind van het semester de vragenlijst voor gevoel voor verbondenheid en de vriendschapsdimensie van sociale steun in.

Uit de resultaten van studie 1 bleek dat openheid een significante voorspeller was voor omgang met andere culturen (extraversie niet). Openheid werd daarom meegenomen als moderator in de vervolganalyses. Uit de vervolganalyses bleek dat met name studenten die minder "open" zijn, baat hadden bij de interventie. Uit de resultaten van studie 2 bleek dat internationale studenten aan het eind van het semester een sterker gevoel van verbondenheid hadden en meer sociale steun ervoeren. Bij gebrek aan een controlegroep is niet duidelijk of dat door de interventie komt, door andere faciliteiten die de universiteit aanbiedt, of simpelweg door het verstrijken van de tijd.

Oddone en collega's (2021) onderzochten de bijdrage van peer-mentorschap op het welzijn en gevoel van verbondenheid van masterstudenten in verschillende disciplines. In hun studie nemen zij ook PhD-studenten mee, maar helaas zijn de ervaringen van beide groepen in de resultaten niet van elkaar onderscheiden. Het welzijn van beide groepen studenten was een punt van zorg wegens de onderlinge competitie binnen veel master- en PhD-programma's en de soms moeizame relatie met supervisors van mastertheses of dissertaties. Daarnaast heeft het kiezen voor een masteropleiding of een PhD-traject in sommige landen grote financiële consequenties, wat extra druk op studenten kan opleveren.

De deelnemers aan het onderzoek zijn geworven binnen de master- en PhD-porgramma's van de opleidingen onderwijswetenschappen, verpleegkunde, geneeskunde en sociaal werk aan een grote universiteit in West-Canada. Studenten werd gevraagd een online vragenlijst, gebaseerd op eerder onderzoek (Lorenzetti et al., 2019), in te vullen met gesloten vragen over demografische gegevens en ervaringen met peer-mentorschap. Ervaringen met peer-mentorschap konden zowel bestaan uit ervaringen als mentor als ervaringen als mentee. Ook werden interviews afgenomen met behulp van een interviewleidraad bestaande uit negen open vragen waarmee weer naar ervaringen met peer-mentorschap werd gevraagd en naar een eventuele relatie met welzijn en sociale verbondenheid. In totaal zijn 62 studenten geïnterviewd. Van hen vulden 47 studenten ook de online vragenlijst in.

Uit de vragenlijst en de interviews kwamen verschillende thema's naar voren, waaruit bleek dat welzijn bij deze groep studenten inderdaad onder druk stond en waarmee een gedetailleerd beeld werd gegeven van de voordelen en uitdagingen van peermentorschap, zowel voor de mentor als voor de mentee. Ongeveer de helft van de studenten gaf aan te kampen met verminderd welzijn, onder andere door hoge werkdruk, twijfels over de eigen capaciteiten en sociale isolatie, doordat studenten binnen de Master en PhD-programma's vaak intensieve

individuele projecten uitvoeren. Peer mentoring bleek in allerlei vormen voor te komen (formeel en informeel, in een groep of in tweetallen, in verschillende modaliteiten en frequenties) en veel studenten hadden ervaring met zowel de rol van mentor als de rol van mentee. Studenten gaven aan dat het hebben van een of meerdere mentoren positief bijdraagt aan hun studiemotivatie, sociale verbondenheid en integratie in de academische cultuur. Ze waarderen de veilige omgeving die peer-mentorschap biedt om zorgen en frustraties te uiten en de oprechte interesse die de mentor (en eventueel medestudenten in de groep) in hen toont. Ook het zelf optreden als mentor werd als positief gezien en mentoren voelden zich gewaardeerd. Ook sterkte mentorschap hen in het vertrouwen in hun eigen kennis, inzicht en vaardigheden. Tegelijkertijd bleek het van belang om peer-mentorschap goed vorm te geven, met name doelen, verwachte tijdsbesteding en de rolverdeling moeten voor mentoren en mentees duidelijk zijn. Voor mentoren bleek het niet altijd prettig om open te zijn over hun onzekerheden in een hoog-competitieve omgeving. Ook gaven mentoren aan dat culturele verschillen het opbouwen van een relatie met de studenten soms in de weg stonden. Details over deze problematiek worden echter niet in het artikel vermeld.

In de studie van Crisp en collega's (2020) zijn de effecten van individuele en groepsgewijze peer mentoring voor eerstejaarsstudenten onderzocht. Het unieke van deze studie is dat niet is gekeken naar de eerstejaarsstudenten die steun ontvingen, maar naar de studenten die als mentor optraden. Op basis van eerdere onderzoeksbevindingen over de sociaal-emotionele effecten van hulp geven en het doen van vrijwilligerswerk en de professionele vaardigheden die studenten kunnen ontwikkelen in hun rol als mentor, verwachtten de auteurs een positief effect van mentorschap op mentoren.

De studie is uitgevoerd in de context van het mentoringprogramma *Positive Minds*, een programma gericht op welzijn van eerstejaarsstudenten, aan een universiteit in Australië. In zes wekelijkse bijeenkomsten bespraken groepjes studenten, onder leiding van twee of drie ouderejaarsstudenten die als gespreksleider (*facilitator*) optraden verschillende onderwerpen rond het thema welzijn. De gespreksleiders (N = 16, toevalligerwijs allemaal bachelorstudenten psychologie) waren geselecteerd op basis van motivatie en sociaal inzicht en hebben een training van drie dagdelen gekregen (totaal 12 uur), waarin ze informatie kregen over mentale gezondheid van studenten en het begeleiden van groepsgesprekken, konden oefenen met gesprekstechnieken en hun sessies konden voorbereiden. De gespreksleiders vulden drie keer een online vragenlijst in: voorafgaand aan de training, voorafgaand aan het mentoringprogramma (maar na de training) en na afloop van het mentoringprogramma. De vragenlijst bevatte de volgende elementen: vertrouwen in rol van mentor (1 item), algemene self-efficacy (*General Self efficacy scale*, Schwarzer & Jerusalem, 1995), welzijn (*Short Warwick–Edinburgh Mental Well-being Scale*, Fat et al., 2017; Tennant et al., 2007) en enkele open vragen over verwachte (meetmoment 1 en 2) en ervaren (meetmoment 3) voordelen en uitdagingen van het mentorschap.

Uit de resultaten bleek dat de mentoren relatief hoog scoren op vertrouwen in hun rol als mentor, self-efficacy en welzijn. Kwantitatieve gevolgtrekkingen over veranderingen in de tijd zijn lastig wegens de kleine aantallen respondenten. Zowel voor als na de training verwachtten de aspirant mentoren positieve effecten van hun rol in het *Positive Minds* programma, ze anticipeerden met name op een positief gevoel door het helpen van anderen. Ook verwachtten mentoren door deze ervaring vaardigheden en inzichten op te doen die van pas zouden komen bij hun latere (professionele) leven. Het gevoel deel te zijn van een (universitaire) gemeenschap werd ook gezien als mogelijk positief effect. Zorgen van de mentoren betroffen vooral de vraag of ze de taak aan zouden kunnen en of de eerste bijeenkomsten goed zouden verlopen. Na afloop van het *Positive Minds* programma noemden de mentoren als belangrijkste voordelen dat ze door het programma ervaring op hadden gedaan met het begeleiden van groepen, wat leidde tot meer vertrouwen in bijvoorbeeld hulp te kunnen bieden, de eigen professionaliteit en communicatievaardigheden. Ook gaven ze aan dat zij deel uitmaakten van de universitaire gemeenschap. Wel gaven ze aan dat het een uitdaging was om te zorgen dat de mentees de bijeenkomsten bleven bijwonen en om geplande gesprekken en activiteiten aan te passen als er onverwachts minder deelnemers aanwezig waren. Al met al blijven de resultaten nogal beschrijvend en is niet duidelijk in hoeverre bias door selectie van de deelnemers en vraagstelling in de vragenlijst een rol speelt. De waarde van deze studie ligt met name in de focus op een mogelijk positief bijeffect van mentoringprogramma's, namelijk het nut voor studenten die als mentor optreden.

Informele contacten met docenten en instellingspersoneel

Malm en collega's (2020) richtten zich op hoe interacties met docenten het gevoel van verbondenheid bij eerstejaarsstudenten kunnen beïnvloeden. Gevoel van verbondenheid komt voort uit regelmatige positieve interacties en het gevoel van een oprechte band (Baumeister & Leary, 1995). Ook het eigen maken van de cultuur van de opleiding en het vakgebied speelt daarbij een rol (Gerholm, 1990). De auteurs betogen dat de opleiding geowetenschappen heel geschikt om deze interacties te onderzoeken, vanwege de unieke context die veldwerk biedt (combinatie van formele en informele momenten in de natuur) en de praktijk van het student-docent-interview dat volgens de auteurs binnen deze discipline is ontstaan.

De studie richt zich op de interactie van studenten en docenten in het eerste jaar van de opleiding geowetenschappen aan de universiteit van Oslo, Noorwegen. Het eerste semester bevat ongeveer acht dagen veldwerk, vaak afgesloten met informele activiteiten met studenten en docenten. Daarnaast moesten studenten in het eerste semester in groepjes een docent interviewen over een academisch paper over geowetenschappen (dat vaak erg moeilijk te lezen was voor de studenten). Ook de integratie van het vakgebied met hobby's en het privéleven van de docent moesten in het interview aan bod komen. De data voor deze studie bestaan uit antropologische observaties door de eerste auteur tijdens het veldwerk, studentpresentaties over de interviewopdracht en interviews met zeven studenten.

Uit de data blijkt dat de eerstejaarsstudenten in een omgeving terechtkwamen waarin grote betrokkenheid bij geowetenschappen alomtegenwoordig is. Het veldwerk en de interviewopdracht zorgden over het algemeen voor een positieve, steunende sfeer onderling. Het veldwerk en de interviewopdracht droegen ook bij aan het contact tussen studenten en docenten en verlaagden de drempel voor studenten om docenten te benaderen. Studenten gaven aan zich gezien en gewaardeerd te voelen door de docenten. De interviewopdracht bood docenten daarnaast de mogelijkheid om specifieke wetenschappelijke studies te relateren aan de "grote vragen" (zoals klimaatzorgen, of vragen over het ontstaan van de aarde), die voor veel studenten aan de basis staan voor de keus voor de studie geowetenschappen (zie ook Healey & Jenkins, 2006). Toch waren er ook studenten die zich minder op hun plek voelden door de intensieve contacten. De toewijding van de docenten aan de geowetenschappen werkte stimulerend, maar sommige studenten kregen hierdoor het gevoel niet goed genoeg te zijn, omdat zij ook andere interesses hadden, niet gerelateerd aan het vakgebied. Ook het veldwerk is niet voor alle studenten alleen maar positief: met name tijdens een driedaagse trip naar bergachtig gebied, met een aantal lange wandelingen, voelden studenten die dit soort tochten nog nooit gemaakt hadden zich onzeker en kregen zij twijfels of zij in het vakgebied thuishoorden. Deze ervaringen zouden het team van docenten volgens de auteurs aan moeten sporen om te reflecteren op de disciplinaire norm die uitgedragen wordt en in hoeverre die realistisch, wenselijk en inclusief is. Deze rijke studie geeft een genuanceerd beeld van hoe onderwijsactiviteiten kunnen worden ingezet om de band tussen studenten en docenten te versterken en studenten op te nemen in het vakgebied en is daarom zeker ook relevant voor andere disciplines dan geowetenschappen.

Smith en collega's (2020) onderzochten of gevoelens van verbondenheid en competentie versterkt kunnen worden door bachelorstudenten als vrijwillige onderzoeksassistenten mee te laten werken aan wetenschappelijk onderzoek van docenten. Het achterliggende idee is dat de authentieke context en het onderdeel uitmaken van een academische gemeenschap bijdraagt aan de universitaire integratie van studenten en ook een positief heeft op hun onderzoeks- en schrijfvaardigheden. Doordat studenten en docenten samenwerken aan onderzoekstaken omstaat er ook ruimte voor het geven van professioneel en persoonlijk advies, sociaal-emotionele steun en het opbouwen van wederkerige relaties. De auteurs noemen deze ondersteuningsvorm voor studenten daarom *instrumentele mentoring*.

Negentien gemotiveerde bachelorstudenten van de lerarenopleiding van een Australische universiteit namen deel aan het mentoringprogramma. Daarnaast namen vijf master en PhD-studenten deel aan het project als assistent voor de zeven docenten die onderzoeksprojecten hadden aangedragen. Gedurende twee weken konden alle deelnemers terecht in een vaste ruimte om te werken aan de onderzoekstaken, waar steeds minstens twee docenten aanwezig waren. De ruimte was zo ingericht dat uitgenodigd werd tot verschillende manieren van samenwerking, ook waren er versnaperingen aanwezig. Studenten konden kiezen aan welk onderzoeksproject ze wilden werken en deden dat in wisselende samenstellingen.

Mentorrelaties werden niet vooraf ingedeeld, maar konden op een natuurlijke manier ontstaan en fluïde zijn. Studenten hielden een logboek bij en moesten minimaal 30 uur aan het project besteden om het programma succesvol te kunnen afronden. Het programma werd afgesloten met een gezamenlijke lunch en een ceremonie waarin waardering voor de bijdragen van alle deelnemers werd uitgesproken en mogelijkheden voor verdere samenwerking werden onderzocht. Vervolgens deelden alle studenten in focusgroepen van vier of vijf studenten hun ervaringen met het programma. De invulling en ervaringen en deze gesprekken zijn thematisch geanalyseerd. Het programma is geëvalueerd op basis van analyse van de logboeken ($N = 9$), focusgroepen en vervolgvragen ongeveer tien maanden na afloop van het programma, via e-mail of telefoon.

Uit de data bleek dat alle studenten aangaven persoonlijk gegroeid te zijn door deelname aan het programma. Studenten vonden de onderzoekstaken eerst moeilijk, voelden zich onzeker en waren soms teleurgesteld als ze op een dag maar weinig waren opgeschoten, maar merkten dat ze leerden als ze toch doorzetten. Studenten kregen meer vertrouwen in zichzelf en hun vaardigheden en voelden zich steeds meer verantwoordelijk voor hun eigen leerproces. Het programma droeg op verschillende manieren bij aan gevoel van verbondenheid: met peers, met docenten en een "groter goed", doordat studenten het gevoel kregen mee te werken aan onderzoek met maatschappelijke impact. Het gezamenlijke project, onderlinge behulpzaamheid en de sfeer van collegialiteit werden gezien als sterke punten van het programma. Ook het feit dat er een specifieke, gastvrije ruimte gereserveerd was voor de deelnemers, droeg bij aan het gevoel van verbondenheid.

Cohen en collega's (2020) brachten met hun studie in kaart wat studenten verwachten van studieadvies en studentondersteuning (*student counseling*) met betrekking tot mentale gezondheid en in hoeverre het instellingsaanbod bij die verwachtingen aansluit. De auteurs waren specifiek geïnteresseerd in hoe ondersteuning via digitale middelen aansloot bij de behoeften van de studenten. De studie is met name van belang voor de huidige overzichtsstudie door het uitgangspunt dat het aanbod voor mentale ondersteuning verbeterd kan worden via samenwerking en co-creatie door studenten en studentondersteuners.

Voor het onderzoek is informatie verzameld bij bachelor- en masterstudenten en bij studentondersteuners van twee grote universiteiten in het Midwesten van de VS. Er is een online vragenlijst afgenomen bij de studentondersteuners ($N = 31$), waarmee hun huidige ondersteuningspraktijken en hun interesse in digitale aanpakken in kaart is gebracht. De vragenlijst bestond uit een combinatie van meerkeuze- en open vragen en is gebaseerd op een eerder gepubliceerde vragenlijst van Schueller en collega's (2016). Daarnaast is een analyse gemaakt van ideeën voor een stressmanagementprogramma dat studenten ($N = 20$) en ondersteuners ($N = 10$) binnen een workshop samen moesten ontwerpen. Tenslotte zijn er interviews afgenomen met vier ondersteuners en met 15 studenten met depressieve klachten of angsten (geïndiceerd op basis van een gestandaardiseerde vragenlijst), om in kaart te brengen

welke belemmeringen studenten ervoeren bij het zoeken naar hulp voor hun mentale gezondheid.

Uit de resultaten kwam naar voren dat studenten structurele en psychologische belemmeringen ervoeren voor het verkrijgen van hulp voor mentale gezondheid. Structurele belemmeringen zijn praktische zaken die van nadelige invloed zijn op de bereikbaarheid en benaderbaarheid van de advies- en ondersteuningscentra. Openingstijden kunnen een belemmering vormen: studenten geven bijvoorbeeld aan niet altijd deel te kunnen nemen aan ondersteuningssessies door studieverplichtingen, of geen contact te kunnen maken op momenten dat zij daar behoefte aan hebben (met name 's nachts). Ook de wachtlijsten en reistijd naar de locatie vormen een structurele belemmering. Psychologische belemmeringen hebben te maken met stigma op mentale problemen, relatie met de ondersteuner en motivatieverlies tijdens het proces van het aanvragen van hulp. Als oplossing voor de belemmeringen werden verschillende online tools geopperd, zoals online gespreksgroepen, biofeedback op de telefoon en geleide meditatie-apps. Daarnaast werden alternatieve ondersteuningssuggesties gedaan zoals de inzet van therapiehonden in tentamentijd of het aanbieden van yogalessen. Deze suggesties vereisen specifieke expertise en vallen daarmee buiten het bestek van de overzichtsstudie. De waarde van het onderzoek van Cohen en collega's ligt met name in het inzicht dat de samenwerking tussen studenten en studentondersteuners tijdens de workshop leidde tot meer kennis en begrip over en weer en betere afstemming van hulpvraag en hulpaanbod.

Trolian en collega's (2020) richtten zich op de positieve effecten van interacties tussen studenten en docenten en andere medewerkers bij de onderwijsinstelling op het welzijn van studenten. De auteurs waren hierbij geïnteresseerd in de bijdragen van verschillende soorten interacties, in de context van een cursus of op persoonlijk vlak.

Voor de studie zijn vragenlijstgegevens uit een grootschalige, longitudinale studie naar de ervaringen van bachelorstudenten in verschillende instellingen voor hoger onderwijs (met een oververtegenwoordiging van *liberal arts colleges*) in de VS gebruikt. De vragenlijst is afgenomen voordat studenten aan hun studie begonnen, aan het eind van hun 1^{e} studiejaar en aan het eind van hun 4^{e} studiejaar. Voor de huidige studie is gebruik gemaakt van vragenlijstgegevens gericht op interactie met docenten en staf en studentwelzijn, uitgesplitst in de subschalen: autonomie, controle over de omgeving, persoonlijke groei, positieve relaties met anderen, betekenisvol leven en zelfacceptatie (gemeten met de *Ryff Overall Psychological Well-Being Scale,* Van Dierendonck et al., 2007). Van 4.081 studenten waren volledige data beschikbaar.

Uit de analyse bleek dat, rekening houdend met het niveau van welzijn voordat studenten aan hun studie begonnen, contact met docenten en medewerkers een positieve bijdrage levert aan het welzijn van studenten aan het eind van hun studie. Met name kwaliteit van de interacties is van belang, maar ook kwantiteit speelt een rol. Persoonlijke gesprekken met docenten hingen positief samen met persoonlijke groei, maar negatief met het gevoel van beheersing van de

omgeving en zelfacceptatie. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat studenten met psychosociale problemen vaker met stafleden over persoonlijke zaken praten dan studenten zonder grote psychosociale problemen. Deze studie benadrukt het belang van persoonlijk contact tussen docenten en studenten. Wat precies de kenmerken zijn van kwalitatief hoogwaardige interactie tussen studenten en docenten vermeldt de studie helaas niet. De auteurs pleiten er desalniettemin voor om docenten te faciliteren in het onderhouden van contact met studenten en ervoor te waken dat dit aspect van onderwijs verwaarloosd wordt door de werkdruk waarmee docenten doorgaans kampen.

Keating en collega's (2020) beschrijven een project waarin docenten zich meer bewust worden van diversiteit in de groep en inclusieve pedagogische praktijken aanleren, met als doel het gevoel van verbondenheid van studenten te vergroten. Dit werd onderzocht in de context van een interdisciplinaire cursus academische vaardigheden, waar samenwerking een belangrijk onderdeel van was. In theorie kunnen samenwerkingsopdrachten gevoel van verbondenheid en sociale relaties versterken, maar in de praktijk blijkt dit niet altijd te gebeuren, met name in groepen waarin zowel studenten uit minderheidsgroeperingen als studenten uit de meerderheidsgroep samenwerken. Het uitgangspunt van de auteurs was dat het het groepswerk ten goede komt als docenten beter zicht hebben op mogelijke problemen in de samenwerking door individuele (culturele) verschillen.

Het onderzoek is uitgevoerd aan een universiteit in Melbourne, Australië, en bestond uit twee fasen, waarbij de eerste fase diende als voormeting. Studenten (N = 167) die deelnamen aan de reguliere cursus academische vaardigheden kregen een online vragenlijst voorgelegd om gevoel van verbondenheid in kaart te brengen (aangepaste versie van de *sense of class community,* Rovai, 2002, aangevuld met gedetailleerde demografische gegevens). De docenten (medewerkers met een vast of tijdelijk contract, meestal gepromoveerd) werden uitgenodigd deel te nemen aan een focusgroep van een uur. De tweede fase besloeg twee semesters, waarin de cursus academische vaardigheden twee keer werd aangeboden. De docenten ontvingen extra training (in een drie uur durende sessie) en ondersteuning, gericht op zelfreflectie en inclusieve onderwijspraktijken. Studenten (N = 224) kregen vragenlijsten voorgelegd en de docenten namen aan het eind van elk semester deel aan een focusgroep van een uur waarin ze reflecteerden op hun pedagogisch-didactische praktijken en de groepsprocessen tijden de cursus.

Exploratieve factoranalyse van de vragenlijst liet vier factoren zien: positief gevoel van verbondenheid met de cursus; negatief gevoel over de eigen cognitieve bijdrage; negatief gevoel over de leeromgeving; en positief beeld van interactie met anderen. Voor de groep als geheel was er op deze dimensies geen verschil te zien voor en na de training. Voor subgroepen lijkt gevoel van verbondenheid echter wel verbeterd: gevoel van verbondenheid met de cursus bij vrouwelijke studenten was vergroot en de meer negatieve perceptie van eigen cognitieve bijdrage van internationale studenten en studenten met een beperking was verdwenen, net als het negatieve gevoel over de leeromgeving door niet-Engels sprekende studenten. De training

bleek ook van invloed op het zelfinzicht van de docenten. Voor de training gaven zij aan een inclusieve "kleurenblinde" aanpak te hanteren, waarbij gezamenlijkheid voorop stond, hoewel zij aangaven dat studenten uit minderheidsgroeperingen een uitdaging vormden en geduld en herhaling vereisten. Na de training waren de docenten zich meer bewust van de negatievere ervaringen van bepaalde groepen studenten en wisten ze beter proactief in te grijpen om een inclusief klimaat te scheppen. Een van de praktijken die goed leek te werken was oprechte interesse tonen in de studenten en hun ervaringen en kennis buiten de cursus. Studenten namen die houding vervolgens over. De docenten leken in het algemeen zekerder van hun rol en van de invloed die zij konden hebben op het leerproces van studenten en namen meer eigenaarschap in hoe zij hun onderwijs vorm wilden geven om alle studenten zo goed mogelijk te kunnen ondersteunen.

Whitten en collega's (2020) richtten zich op forenzende studenten. Zij brachten met hun studie in kaart welke factoren bijdragen aan een gevoel van verbondenheid van deze studenten. De auteurs achtten gevoel van verbondenheid van belang omdat het bijdraagt aan het doorzettingsvermogen van studenten en daarmee aan hun studiesucces. Uit eerder internationaal onderzoek is gebleken dat doorzettingsvermogen van studenten die niet op de campus wonen lager is dan het doorzettingsvermogen van voltijdsstudenten die wel op de campus wonen. Dit verschil is niet noodzakelijkerwijs aan de woonsituatie toe te schrijven: studenten die niet op de campus wonen zijn vaker eerste-generatiestudent, zijn gemiddeld iets ouder, staan vaker parttime ingeschreven en hebben vaker meer verantwoordelijkheden buiten de studie.

De correlationele studie is uitgevoerd bij de opleiding bedrijfskunde van een kleine universiteit in het Midwesten van de VS, waar de studenten niet op de campus wonen (een zogenaamde *commuter campus*). In drie opeenvolgende semesters hebben 148 eerstejaarsstudenten een vragenlijst ingevuld. De vragenlijst (*Your First College Year Survey, z.d.)* bestond uit drie onderdelen: demografische gegevens (een aantal vragen is samengevoegd tot 1 item met de binaire indeling *wit/niet wit*; ook de antwoorden op de vraag over financiële stress zijn samengevoegd tot de binaire indeling *wel/geen zorgen*), ervaren praktijken van docenten en onderwijsmedewerkers gericht op contact, zoals het geven van feedback en waardering (samengevoegd tot binaire antwoorden) en eigen ondernomen activiteiten gericht op sociaal contact. De afhankelijke variabele, gevoel van verbondenheid, werd gemeten met 1 item (*I feel a sense of belonging to his campus*), door de onderzoekers vervolgens samengevoegd tot de twee categorieën *eens/niet eens*.

Uit de resultaten bleek dat gender, etnisch-culturele herkomst en financiële zorgen niet samenhingen met gevoel van verbondenheid. De regelmaat waarmee studenten studie-gerelateerd of sociaal contact aangingen met studiegenoten bleek ook niet significant samen te hangen met het gevoel van verbondenheid. Wel significant van invloed op gevoel van verbondenheid was de aanmoediging door docenten om vragen te stellen en actief deel te nemen aan de les, het gevoel dat docenten de student in staat stelden om te leren en het gevoel dat een of meerdere docenten interesse hadden in de ontwikkeling van de student. We merken op dat

de resultaten moeilijk te interpreteren zijn omdat een aantal belangrijke variabelen in de studie summier is geoperationaliseerd en nog verder is versimpeld door data samen te voegen.

3.2.3 Persoonsgerichte aanpakken

Naast de hierboven beschreven aanpakken gericht op academische integratie (paragraaf 3.2.1) en sociale integratie (paragraaf 3.2.2) spelen meer individuele kenmerken van studenten en hun persoonlijke ontwikkeling een rol bij de mate waarin studenten hun studie doorlopen en hun studentenleven ervaren. Instellingen en opleidingen kunnen invloed uitoefenen op deze persoonlijke staat van zijn, door aandacht te besteden aan positieve psychologie en zelfreflectie (N = 5) en aan kennis over welzijn en het kunnen herkennen van verontrustende signalen bij henzelf en bij studiegenoten (N = 3). Daarnaast kan gekozen worden voor een pragmatische aanpak van problemen, in dit geval het verminderen van stress en werkdruk door studenten tijdsmanagementvaardigheden aan te leren (N = 2).

Tabel 5 geeft een overzicht van de 10 studies met persoonsgerichte aanpakken, doorgenummerd vanaf tabel 4.

Nr.	*Studie*	*Land*	*Type interventie/actie*	*Interventie/actie (niveau)*	*Onderzoeksontwerp*	*N*	*Globale resultaten*	*aandacht voor specifieke groepen*
43	Yamada & Victor (2012)	VS	Positieve en reflectieve activiteiten	Mindfulness oefeningen (micro)	Pretest-posttest control group design (met randomisatie) (vragenlijst)	60	Positief effect op staat van mindfulness, minder piekergedachten en minder situationele angstgevoelens	n.v.t.
44	Gardner & Kerridge (2019)	Canada	Positieve en reflectieve activiteiten	Mindfulness oefeningen (micro)	Posttest-only design (vragenlijst)	435	Positief effect op mentale staat, concentratie, verbondenheid en leerklimaat	n.v.t.
45	Jenkins, Slemon, O'Flynn-Magee, & Mahy (2019)	Canada	Positieve en reflectieve activiteiten	Zelfzorg opdracht (schrijven over stressoren en aanpakken om stress en angst tegen te gaan) (micro)	Pretest-posttest design (vragenlijst)	89	Positief effect op uitvoeren zelfzorgactiviteiten (o.a. betere herkenning van stressoren); negatief effect op schuldgevoel als ze weinig aan zelfzorg deden	n.v.t.
46	Shillington, Johnson, Mantler, Burke, & Irwin (2021)	Canada	Positieve en reflectieve activiteiten	Deliberate acts of kindness (meso)	Pretest-posttest control group design (met randomisatie) (vragenlijst)	112	Positief effect op veerkracht en verminderde sociale angst en negatieve gevoelens; geen effect op positieve gevoelens en gemoed	n.v.t.
47	Krispenz & Dickhäuser (2018)	Duitsland	Positieve en reflectieve activiteiten	Interventie gericht op reduceren testangst (meso)	Pretest-posttest control group design (met randomisatie) (vragenlijst)	162	Positief effect op verminderen testangst	n.v.t.

48	Yearwood & Riley (2010)	Verenigd Koninkrijk	Bekendheid welzijns-onderwerpen	Aandacht voor welzijns-onderwerpen in het curriculum (micro)	Post-test only design (reflectie-opdrachten)	159	Positief effect op mentaal welzijn en gevoel van verbondenheid	n.v.t.
49	George, Dellasega, Whitehead, & Bordon (2013)	VS	Bekendheid welzijns-onderwerpen	Informatie over stress-management via facebook-groep (meso)	Case study (focusgroep)	6	De studenten vonden de informatie en verhalen van docenten/ouderejaars nuttig en ondersteunend	Steekproef bestond uit eerstejaars
50	Hunt, Wei, & Kutcher (2019)	Verenigd Koninkrijk	Bekendheid welzijns-onderwerpen	Boek lezen over mental health (micro)	Pretest-posttest design (vragenlijst)	71	Positief effect op kennis over mentale gezondheid en intentie om hulp te zoeken mocht dat nodig zijn	Steekproef bestond uit eerstejaars
51	Häfner, Stock, & Oberst (2015)	Duitsland	Tijds-management-vaardigheden	Tijds-management-training (meso)	Pretest-posttest design (vragenlijst)	48	Positieve effecten op mate van spanning en nervositeit	n.v.t.
52	Williamson (2020)	VS	Tijds-management-vaardigheden	Training tijds-management (= controle-conditie; experimentele conditie met training zelf-compassie vereist te veel expertise) . (meso)	Pretest-posttest control group design (met randomisatie) (vragenlijst)	92	Geen effecten op zelfcompassie, depressieve gevoelens en ervaren stress	n.v.t.

Tabel 5: Overzicht van de geïncludeerde studies: persoonsgerichte aanpakken

Van de 10 studies beschrijft de helft aanpakken op mesoniveau (5x) en de helft aanpakken op microniveau (5x). De meeste aanpakken zijn geïmplementeerd bij de studentenpopulatie in het algemeen (8x); twee studies richten zich specifiek op eerstejaarsstudenten.

Wederom varieert de reikwijdte en opzet van de studies, hoewel er in deze subselectie relatief veel studies met redelijk sterke bewijskracht voorkomen. Drie van de studies gericht op positieve psychologie en zelfreflectie (nl. Yamada & Victor, 2012; Shillington et al., 2021; Krispenz & Dickhäuser, 2018), maken gebruik van een gerandomiseerd onderzoeksdesign met voor- en nameting en controlegroep, al is de interventie beschreven in laatstgenoemde studie beperkt van omvang. Ook de studie van Williamson (2020), waarvan hier de conditie gericht op training van tijdsmanagementvaardigheden wordt beschreven, maakt gebruik van een gerandomiseerd onderzoeksdesign met voor- en nameting en controlegroep.

Hieronder volgen subparagrafen met daarin samenvattingen van de studies over persoonsgerichte aanpakken, onderverdeeld in de categorieën: *positieve en reflectieve activiteiten, bekendheid met welzijnsonderwerpen* en *tijdsmanagementvaardigheden*.

Positieve en reflectieve activiteiten

In de studie van Yamada en Victor (2012) zijn mindfulnesspraktijken geïntegreerd in het onderwijs. Doel was om te kijken in hoeverre het integreren van korte mindfulnessoefeningen in de colleges haalbaar is en in hoeverre dit van invloed is op studentenwelzijn en ook op de leerprestaties.

Het onderzoek is uitgevoerd bij bachelorstudenten Psychologie aan een universiteit in Californië. Studenten schreven zich in voor een van twee cursussen die een semester lang (15 weken) duurden. Binnen de ene cursus kregen studenten (N = 37) aan het begin van elk tweewekelijks college 10 minuten mindfulness oefeningen. Binnen de andere cursus kregen studenten (N = 23) alleen de reguliere colleges. Studenten wisten van tevoren niet voor welke cursusvariant ze zich inschreven. Afgezien van de mindfulnessoefeningen waren beide cursussen identiek; de colleges van de controlecursus eindigden steeds 10 minuten eerder om de inhoudelijke collegetijd gelijk te houden. De mindfulnessinterventie bestond uit het delen van beknopt informatiemateriaal (alleen eerste college) gevolgd door zittende meditatie gericht op een focus in het hier-en-nu en het aannemen van een open, accepterende en nieuwsgierige houding ten opzichte van de eigen ervaringen en sensaties. Voor en na de interventie werd bij alle studenten een aantal vragenlijsten afgenomen gericht op psychologisch welbevinden: staat van mindfulness (*Freiburg Mindfulness Inventory*, Buchheld et al., 2001 en *Mindful Attention Awareness Scale,* Brown & Ryan, 2003), zelf-compassie (*Self-Compassion Scale,* Neff, 2003), piekergedachten (een subschaal uit de *Rumination-Reflection Questionnaire*, Trapnell & Campbell, 1999), ervaren stress (verkorte versie van de *Perceived Stress Scale,* Cohen et al., 1983) en angstgevoelens gericht op situationele en persoonlijke kenmerken (*State Trait Anxiety Inventory,* Spielberger et al., 1983). Ook werden scores op drie tussentoetsen en het afsluitende tentamen meegenomen. Daarnaast werd de studenten in de minfdulnessgroep gevraagd een

evaluatieformulier in te vullen waarmee ze aan konden geven in hoeverre de mindfulnesspraktijken voor hun gevoel effectief waren geweest.

Uit de resultaten bleek dat de studenten die een semester lang mindfulnessoefeningen hadden gekregen beter scoorden op een aantal indicatoren van welzijn dan de studenten die reguliere colleges hadden gevolgd, namelijk hogere staat van mindfulness, minder piekergedachten en minder situationele angstgevoelens. Er werden geen significante verschillen gevonden tussen de groepen op de leerprestaties. Op de evaluatieformulieren gaven de meeste studenten aan dat de mindfulnesspraktijken voor hun gevoel een positief effect hadden op hun (fysieke) stressgevoelens, zowel tijdens het college als daarbuiten. Ook gaven ze aan dat de oefeningen bijdroegen aan een positieve leeromgeving, al bleek dat niet uit de testresultaten van de studenten.

Ook Gardner en Kerridge (2019) beschrijven het effect van korte mindfulnessoefeningen geïntegreerd in reguliere colleges. Gedurende een semester (12 weken) werden de wekelijkse colleges van een cursus door de docent gestart met aandacht voor mindfulness. De interventie bestond uit een korte uitleg van 2-3 minuten, gevolgd door 3-5 minuten groepsmeditatie gericht op het “landen” in de collegezaal en het toepassen van ademhalingstechnieken om de focus in het moment te brengen.

In totaal zijn negen cursussen met geïntegreerde mindfulnessoefeningen in vier opeenvolgende jaren gegeven aan verschillende groepen derde- en vierdejaars bachelorstudenten van de studie gezondheidswetenschappen aan een middelgrote Canadese universiteit. Een deel van de studenten volgde meerdere van deze cursussen. Na afloop van de gevolgde cursus vulden studenten een door de auteurs ontworpen evaluatieformulier in, met gesloten en open vragen. In totaal hebben 435 studenten een evaluatieformulier ingevuld.

Uit kwantitatieve en kwalitatieve analyse van de evaluatieformulieren komt voornamelijk een positief beeld naar voren van mindfulness geïntegreerd in colleges. De meeste studenten gaven aan dat de oefeningen een positief effect hadden op hun mentale staat en dat ze beter konden opletten tijdens het college. De meeste studenten gaven ook aan dat het groepsklimaat positief werd beïnvloed: studenten in de zaal waren rustig en geconcentreerd, studenten voelden zich meer verbonden met elkaar en met de docent en er heerste een veilige en open sfeer waardoor actieve deelname gestimuleerd werd. Tenslotte bleek dat studenten die al een eerdere cursus met geïntegreerde mindfulnessoefeningen hadden gevolgd extra positief waren over de effecten. De auteurs interpreteren dit als een positief cumulatief effect, hoewel zelfselectie bij de cursusinschrijvingen ook een rol zou kunnen spelen.

In de studie van Jenkins en collega’s (2019) wordt de inhoud en het effect van een zelfzorg-opdracht, geïntegreerd in een cursus, beschreven. De opdracht bestond uit het schrijven van een academisch paper met bij voorkeur een creatief component, waarin studenten ingaan op stressoren in de context van hun studie. De opdracht was ingebed in een verplichte cursus en telde mee voor het eindcijfer van die cursus. In de opdracht beschrijven studenten ervaringen of

contexten die stress of angst bij hen oproepen en maken vervolgens een wetenschappelijk onderbouwde 'toolkit' om met deze stress en angst om te kunnen gaan, bestaande uit praktijken die ze al toepassen en praktijken die ze zouden willen uitproberen.

De opdracht was geïmplementeerd in twee verschillende cursussen in de bacheloropleiding verpleegkunde van een universiteit in west-Canada. Voorafgaand aan en na de cursus gaven studenten aan in hoeverre ze verschillende aspecten van zelfzorg toepasten. Daarnaast vulden ze na afloop van de cursus een door de auteurs ontwikkeld evaluatieformulier met gesloten en open vragen in. Hierin kwamen cognitieve, gedragsmatige en affectieve aspecten van zelfzorg aan de orde. Er zijn gegevens verzameld van in totaal 89 studenten.

Studenten hielden zich na de cursus met geïntegreerde zelfzorg-opdracht significant meer bezig met zelfzorgpraktijken. De kwalitatieve data uit de open vragen van het evaluatieformulier bevestigden deze bevinding. Uit deze data bleek echter ook dat studenten door de interventie zelfzorgpraktijken beter herkennen en activiteiten die ze al ondernamen bij de nameting als zelfzorg aanmerkten terwijl ze dat bij de voormeting nog niet hadden gedaan. Kwalitatieve analyse van de resultaten liet daarnaast zien dat de opdracht van invloed was op het handelen van studenten, ook buiten de cursus. Daarnaast waren er aanwijzingen dat de opdracht bijdroeg aan een groepscultuur waarin "zelfzorg" een geaccepteerd en gedeeld aandachtspunt is. Het overgrote deel van de studenten gaf in het evaluatieformulier aan gemiddeld tot veel kennis over zelfzorg te hebben en stressoren beter te kunnen herkennen. Het goed omgaan met de stressoren vonden studenten lastiger. De invloed van de opdracht op welzijn was tweeledig: aan de ene kant gaven studenten aan dat de opdracht bijdroeg aan welzijn, aan de andere kant gaven ze aan dat de opdracht ook negatieve kanten heeft, met name doordat een persoonlijke opdracht als deze becijferd werd en een laag cijfer afbreuk deed aan het goede gevoel dat studenten aan de opdracht hadden overgehouden. Ook voelden studenten zich schuldig als ze niet genoeg aan zelfzorg deden.

In de studie van Shillington en collega's (2021) werd het effect van het toepassen van bewuste vriendelijke acties (*deliberate acts of kindness*) op studentenwelzijn onderzocht. *Veerkracht* is een belangrijk concept in deze studie, omdat uit onderzoek blijkt dat studenten door verminderende veerkracht minder goed met dagelijkse stressoren om kunnen gaan en meer last hebben van stress, angstgevoelens en somberheid. Doel was om veerkracht te stimuleren en daarmee welzijn te verbeteren via positieve psychologie, een vakgebied waarin de nadruk wordt gelegd op iemands sterke kanten, de waarden van deugden zoals vriendelijkheid en "het goede" doen.

In totaal 112 bachelor en masterstudenten van verschillende studies binnen een Canadese universiteit namen deel aan de studie. De studenten werden willekeurig toegewezen aan een conditie waarin bewuste vriendelijke acties (minimaal 3 per dag) werden gecombineerd met toegang tot een folder met informatie over ontspanning en tijdsmanagement (N = 56) en een controleconditie met alleen toegang tot die folder (N = 56). De interventie duurde een maand. In deze periode werden de studenten in de gecombineerde conditie er regelmatig aan

herinnerd een logboek bij te houden van hun bewuste vriendelijke acties. In het logboek hielden de studenten bij welke vriendelijke actie ze hadden uitgevoerd en wat het effect daarvan was op henzelf. Daarnaast werden studenten gestimuleerd deel te nemen aan een online omgeving waarin deelnemers ervaringen konden uitwisselen over hun bewuste vriendelijke acties. Vragenlijsten gerelateerd aan welzijn werden voorafgaand aan de interventie, direct na de interventie en drie maanden na de interventie afgenomen. De vragenlijsten waren gericht op veerkracht (*Brief Resilience Scale*, Smith et al., 2008), sociale angst (*Social Interaction Anxiety Scale-Straightforward,* Rodebaugh et al., 2007), gevoelens en emoties (*International-Positive and Negative Affect Schedule-Short Form*, Thompson, 2007) en gemoed (*Brief Mood Introspection Scale*, Mayer & Gaschke, 1988). Daarnaast werd via open vragen informatie verzameld over betrokkenheid bij en ervaringen met de interventie.

Studenten voerden allerlei verschillende bewuste vriendelijke acties uit, zoals iemand groeten, iemand helpen, iemand complimenteren en geld doneren. Het ervaren effect van de bewuste vriendelijke acties was overwegend positief: studenten voelden zich goed over zichzelf, waren gemotiveerd meer bewuste vriendelijke acties uit te voeren en ervoeren meer zingeving, empathie en sociale verbondenheid. Gerapporteerde nadelen hadden te maken met de stress die het dagelijkse logboek met zich meebracht en twijfel of de bewuste vriendelijke acties werkelijk effect hadden op anderen. De studenten gaven aan drie maanden na de interventie nog steeds bewuste vriendelijke acties uit te voeren en zich meer bewust te zijn van het effect dat hun daden kunnen hebben op het leven van anderen. Uit vragenlijsten gericht op welzijn bleek dat de studenten die bewuste vriendelijke acties uitvoerden in vergelijking met de controlegroep significant meer veerkracht toonden en significant minder sociale angst en negatieve gevoelens ervoeren. Er werden geen duidelijk significante verschillen gevonden voor positieve gevoelens en gemoed.

De studie van Krispenz en Dickhäuser (2018) richtte zich op het verminderen van testangst van studenten, omdat testangst negatief van invloed kan zijn op het werkgeheugen, leermotivatie en verdiepend leren. Testangst komt vooral voor in situaties waarin de student de test als belangrijk inschat (*value appraisal*) en tegelijkertijd het gevoel heeft weinig controle over de eigen prestaties te hebben (*control appraisal*). In de studie werd het effect onderzocht van een korte interventie (*Inquiry Based Stress Reduction, IBSR,* Mitchell & Mitchell, 2003) van 20 minuten waarin studenten aan de hand van een aantal open vragen, gesteld via de computer, individueel reflecteren op persoonlijke overtuigingen die ten grondslag liggen aan hun testangst en vervolgens na gaan of het tegenovergestelde van die overtuigingen ook zou kunnen gelden.

Aan de experimenteel opgezette studie namen in totaal 162 studenten van verschillende opleidingen van de universiteit Mannheim in Duitsland deel. De studenten werden willekeurig toegewezen aan een van drie condities: de IBSR interventie, een controleconditie waarin studenten zichzelf afleidden en een controleconditie waarin studenten zich richtten op hun zorgen en angsten. Testangst werd gemeten met een vragenlijst gericht op angstige gedachten over tentamens (een schaal uit de verkorte versie van de *State-Trait Anxiety Inventory, STAI-*

SKD, Bertrams & Englert 2013). De vragenlijst werd afgenomen voorafgaand aan het experiment, meteen erna en twee dagen erna.

Uit de resultaten bleek dat de IBSR interventie een significant effect had op het verminderen van testangst, zowel in vergelijking met de controle conditie zichzelf afleidden als met de conditie waarin studenten de focus legden op hun angst. Er werden geen significante verschillen gevonden met de conditie waar studenten afgeleid werden van hun testangst. De auteurs benadrukken dat mentale afleiding een goede strategie kan zijn op korte termijn, maar dat het herbezien van storende cognities zoals gestimuleerd wordt door de IBSR-interventie een duurzamere strategie is.

Bekendheid met welzijnsonderwerpen

De studie van Yearwood en Riley (2010) beschrijft een interventie waarbij kennis over welzijnsonderwerpen werd geïntegreerd in het curriculum met als doel via zelfreflectie en een meer vertrouwelijke relatie met docenten gezondheid, welzijn en persoonlijke ontwikkeling van studenten te verhogen.

De interventie was geïmplementeerd in twee cursussen in het 2^{e} en 3^{e}-jaars programma van een opleiding verpleegkunde in de VS. In totaal namen 159 studenten deel, die informatie kregen over welzijn en verschillende reflectieopdrachten maakten. Ook vulden de studneten digitale cursusevaluaties in. De data werden aangevuld met ervaringen van de projectmedewerkers en medewerkers van studieadvies en studentenzorg.

Uit de reflectieopdrachten bleek dat studenten de tijd namen om stil te staan bij de mentale gesteldheid van henzelf en van studiegenoten en dat het hen beter lukte deze problemen bespreekbaar te maken. Ze gaven blijk van kennis en bewustzijn van mentale gezondheid en een gevoel van verbondenheid met de opleiding. Medewerkers geven aan dat zij door de interventie beter en meer informeel contact hadden met studenten.

George en collega's (2013) deden in hun studie verslag van het aanbieden van online informatie over stressmanagement aan eerstejaarsstudenten. Omdat het docenten en ondersteunend personeel in instellingen volgens de auteurs vaak aan middelen en tijd ontbreekt om studenten via persoonlijk contact te ondersteunen bij hun stressmanagement, is er een speciale Facebookpagina voor de doelgroep opgezet. De Facebookpagina is gevuld in samenwerking met ouderejaars studenten en bevatte verschillende onderdelen: video's van docenten en ouderejaars studenten waarin zowel tips als persoonlijke verhalen over falen werden gedeeld, informatie en links naar ondersteuning en activiteiten.

Een groep van 47 eerstejaarsstudenten geneeskunde aan de universiteit van Pennsylvania in de VS, heeft gedurende 11 weken toegang gekregen tot de Facebookpagina. Het gebruik van de pagina en de ervaringen van de studenten is in kaart gebracht door analyse van online activiteit en inhoud van (reacties op) Facebookberichten en een groepsinterview met zes studenten. De auteurs omschrijven hun onderzoeksdesign zelf als een tweegroeps gerandomiseerd experiment met alleen een nameting, maar omdat er geen informatie of data

worden gerapporteerd over de tweede onderzoeksgroep (met studenten die deelnamen aan een persoonlijke begeleidingsgroep), beschouwen we deze studie als een beschrijvende case studie.

Uit het groepsinterview bleek dat studenten de videoboodschappen van docenten en ouderejaars het nuttigst vonden, net als links naar ondersteuningsmogelijkheden. Studenten gaven aan in hun privéleven al veel met Facebook te doen, waardoor de stressmanagement Facebookgroep makkelijk in hun dagelijkse routine paste. Ze gaven dan ook de voorkeur aan Facebook als platform boven bijvoorbeeld e-mails van universiteit. Ook de mogelijkheid om anoniem te blijven sprak de studenten aan. Onder de eerstejaarsstudenten heerste een competitieve sfeer, maar de Facebookgroep bood ruimte voor ondersteunende en ontspannen interactie over mentale gezondheid, hoewel niemand persoonlijke informatie deelde.

Doel van de studie van Hunt en collega's (2019) was de kennis over mentale gezondheid (*mental health literacy*) te vergroten door inkomende studenten een specifiek boek te laten lezen. Het boek (*Transitions, 2nd edition*) is speciaal geschreven voor de doelgroep en bespreekt veelvoorkomende uitdagingen voor studenten, zoals budgettering en studievaardigheden. Daarnaast wordt in het boek informatie gegeven over welzijn en psychische klachten en verslaving onder studenten.

De studie is uitgevoerd binnen de opleiding psychologie van de universiteit Leicester, Verenigd Koninkrijk, bij 71 eerstejaarsstudenten. Studenten vulden een online vragenlijst in waarmee kennis over mentale gezondheid werd gemeten (*Mental Health Literacy Scale,* O'Conner & Casey, 2015). Vervolgens kregen ze een pdf-versie van het boek toegestuurd om zelf te lezen. Een week later vulden ze de vragenlijst nogmaals in. Daarnaast kregen ze na lezing een digitale evaluatie behorende bij het boek met onder andere kennisvragen over de inhoud.

Studenten waren positief over het boek en gaven aan dat het lezen van het boek een positief effect had op hun kennis en attitude ten opzichte van problemen met mentale gezondheid en op hun intentie hulp te zoeken als dat nodig mocht zijn. Studenten scoorden ook significant hoger op de kennisvragen over mentale gezondheid na lezing van het boek. Of de interventie invloed heeft op daadwerkelijk gedrag van studenten is niet onderzocht.

Tijdsmanagementvaardigheden

Häfner en collega's (2014) hebben een kleinschalige studie uitgevoerd waarin het effect van een tijdsmanagementtraining werd onderzocht. Het doel van de training was om studenten beter om te leren gaan met de taken die ze kregen binnen het onderwijsprogramma. De training duurde een halve dag en bestond uit 5 fasen: a) reflecteren op de huidige curriculaire en extra-curriculaire taken en bepalen welke taken het belangrijkste zijn om de persoonlijke studiedoelen te behalen; b) formuleren van concrete persoonlijke doelen; c) vaststellen van een strategie om die doelen te kunnen behalen; d) nadenken over dagelijkse planning; en e) nadenken over het monitoren van de vorderingen ten opzichte van de gestelde doelen.

De studie is uitgevoerd bij 48 bachelorstudenten van verschillende opleidingen van een middelgrote universiteit in Duitsland. Voorafgaand aan de tijdsmanagementtraining vulden de

studenten een vragenlijst in bestaande uit drie onderdelen: tijdsmanagementsgedrag (Oberst, 2008), de schaal gespannenheid uit een vragenlijst die ervaren stress meet (Fliege et al., 2001; Levenstein et al., 1993) en ervaren controle over de tijd (*Time Management Behavior Scale,* Macan et al., 1990). Twee weken en vier weken na de training vulden ze de vragenlijst nog eens in. Van 23 studenten is een volledige set aan data beschikbaar.

Uitkomsten van de studie waren dat de studenten tot vier weken na het volgen van de training significant beter tijdsmanagementgedrag en minder spanning en nervositeit rapporteerden. Ook waren er aanwijzingen dat ervaren controle over de tijd was vergroot.

In de studie van Williamson (2020) wordt een training in zelfcompassie beschreven, met als doel stress en depressieve gevoelens te verminderen. Omdat de training in zelfcompassie door de vereiste expertise van de docenten buiten het bereik van de huidige overzichtsstudie valt, beperken we ons tot een van de controlecondities waarin een tijdsmanagementtraining werd gegeven. De training besloeg ongeveer drie weken en bestond uit twee informatieve bijeenkomsten –een aan het begin en een aan het eind van het traject– en korte opdrachten die studenten in de tussentijd zelfstandig moesten uitvoeren.

In totaal namen 129 studenten van een universiteit uit het Midwesten van de VS deel aan de studie. Studenten werden willekeurig ingedeeld in een van de condities. Er is volledige data beschikbaar van 48 studenten in de tijdsmanagementconditie en 44 studenten in de controleconditie zonder enige interventie. Voor en na de interventie vulden de studenten verschillende vragenlijsten in: een zelfcompassieschaal (*The Self-Compassion Scale,* Neff, 2003), een zelfrapportage voor depressie (*Self-Rating Depression Scale*, Zung, 1965) en een vragenlijst die ervaren stress meet (*Perceived Stress Scale*, Cohen et al., 1983).

Uit de analyses kwamen geen significante veranderingen in zelfcompassie, depressieve gevoelens en ervaren stress naar voren. Er werden geen significante verschillen gevonden tussen de studenten in de tijdsmanagementgroep en de studenten die geen enkele interventie ontvingen. De auteur suggereert dat het beter zou zijn om regelmatig contact met studenten te onderhouden om studenten te stimuleren de zelfstandige activiteiten goed en regelmatig uit te voeren.

4 Conclusies en discussie

4.1 Aandacht voor aspecten van studentenwelzijn

Studentenwelzijn is een onderwerp dat tegenwoordig hoog op de agenda staat, onder andere door recente nationale en internationale zorgwekkende onderzoeksrapportages (bijv. Dopmeijer et al., 2021; Sharma et al., 2021). De invloed van de COVID-19 pandemie op de academische en sociale invulling van het onderwijs en de extra eisen die de pandemie stelt aan persoonlijke "coping"-vaardigheden hebben de welzijnsproblematiek onder studenten verder vergroot.

Studentenwelzijn is een complex construct dat wordt gekenmerkt door de aanwezigheid van positieve psychische gesteldheid in combinatie met de afwezigheid van psychische klachten, in de context van het onderwijssysteem. Het onderwijssysteem bestaat uit een (sterk met elkaar verweven) academisch en een sociaal systeem; studenten moeten zich in beide systemen leren bewegen ("integreren"). Hierbij speelt de algemene persoonsvorming van de student als individu een rol. De vele aspecten die van invloed zijn op studentenwelzijn in de complexe omgeving van het hoger onderwijs geeft aan dat een integrale aanpak nodig is om studentenwelzijn te bewaken en te bevorderen (zie ook Dopmeijer et al. 2018; Dopmeijer, 2021). Aandacht voor welzijn zou vanzelfsprekendheid moeten zijn en op alle niveaus —van de opzet van cursussen, tot de houding van docenten(teams), tot de onderwijsvisie van opleidingen en instellingen— tot uiting moeten komen. In veel instellingen is echter nog niet genoeg sprake van dergelijke geïntegreerde aandacht voor studentenwelzijn.

De vraag die ten grondslag ligt aan deze overzichtsstudie is wat het hoger onderwijs kan doen om het mentaal welzijn van studenten te bevorderen of te bestendigen (onderzoeksvraag 1a) en hoe en wanneer een gedifferentieerde aanpak daarbij behulpzaam is (onderzoeksvraag 1b). Vanuit het besef dat de studentenpopulatie geen homogene groep is, is het belangrijk om te kijken naar behoeften van subgroepen. De vervolgvraag (onderzoeksvraag 2) is dan welke aanbevelingen voor docenten(teams), instellingen en opleidingen geformuleerd kunnen worden op basis van de beschikbare wetenschappelijke literatuur.

Idealiter zouden we hier een overzicht geven van "bewezen" effectieve aanpakken ter bevordering of bewaking van studentenwelzijn. Helaas zijn de methodologische kenmerken van de gevonden studies in veel gevallen niet zodanig dat we kunnen spreken van aanpakken waarvoor sterk empirisch bewijs is. Wel wordt duidelijk wat veelbelovende aanpakken zijn en op welke deelaspecten van studentenwelzijn deze aanpakken gericht kunnen zijn, namelijk academische integratie (samengevat in paragraaf 4.1.1), sociale integratie (paragraaf 4.1.2) en persoonsvorming (paragraaf 4.1.3). Deze drie *foci* sluiten goed aan bij theorieën over het hoger onderwijs, dat bestaat uit een academisch en sociaal systeem (Tinto, 1975; 2012), waarbij persoonlijke vaardigheden bijdragen aan de mate van integratie van de student in dat systeem. Daarnaast wordt duidelijk welke subgroepen studenten in wetenschappelijk onderzoek onder de aandacht staan als het gaat om welzijnsproblematiek —en dus ook welke groepen studenten grotendeels buiten beeld blijven (beschreven in paragraaf 4.2).

Vrijwel alle beschreven welzijnsgerichte aanpakken zouden op mesoniveau (faculteiten, instellingen) en op microniveau (opleidingen, cursussen) geïmplementeerd kunnen worden. Immers, een interventie ingebed in een cursus of opleiding kan worden aangestuurd en gefaciliteerd doormiddel van bijvoorbeeld een aangepast besluitenkader en vrijgemaakte middelen op facultair of instellingsniveau. In de geïncludeerde studies is de schaal van de uitvoering van de aanpak daarom leidend geweest voor de indeling in mesoniveau en microniveau. Het bleek dat de aanpakken beschreven in de 52 studies ongeveer gelijk verdeeld waren (mesoniveau N = 24; microniveau N = 28). Omdat een aanpak uitgevoerd binnen een cursus kan leiden tot suggesties voor keuzes op beleidsniveau, maken we gebruik van alle beschreven studies om praktijkaanbevelingen voor docenten(teams), opleidingen en instellingen te formuleren, ongeacht het niveau waarop de studie is uitgevoerd (zie paragraaf 4.4).

4.1.1 Academische integratie: aanpakken gericht op didactische aspecten

De wens en verwachting om alle cursussen in het studieprogramma op tijd en in een keer te behalen is een bron van stress, net zoals (summatieve) toetsmomenten zelf. In contexten waarin het gemiddelde cijfer (*grade point average*) een belangrijke rol speelt, is de prestatiedruk die studenten ervaren nog hoger. Opleidingen en docenten hebben verschillende manieren gevonden om de stress die toetsing en studievertraging kunnen opwekken te verlagen. Voor eerstejaarsstudenten kan de nadruk op cijfers en prestaties bijvoorbeeld worden verlaagd door de cijfers pas later vrij te geven en studenten de keuze te geven of de resultaten meetellen voor het gemiddelde eindcijfer (McMorran et al., 2015; McMorran & Ragupathui, 2020). Een andere manier om de prestatiedruk te verlagen is de formatieve functie van toetsing te benadrukken door gebruik te maken van een programmabrede voortgangstoets (Yielder et al., 2017) of studenten meer eigenaarschap te geven over hun toetsing door hen binnen een cursus zelf de toetsvorm te laten kiezen (Craddock & Mathias, 2009). Tenslotte is het invoeren van een collegevrije week zodat studenten tijd hebben om te ontspannen en eventuele achterstanden in te lopen een manier om stress en prestatiedruk te verlagen (Agnew et al., 2019; Cramer & Pschibul, 2017). De effecten van deze aanpakken gericht op toetsing en roostering hangen echter sterk af van de implementatie en facilitering: het is van groot belang dat docenten en studenten de redenering achter de aanpakken begrijpen en weten hoe ze in de nieuwe context het beste kunnen handelen.

Een andere manier om de studievoortgang te stimuleren en daarmee prestatiedruk te verlagen is het toepassen van activerende en verbindende didactiek. Hieronder vallen cursusherontwerpen, waarbij gezamenlijk en probleemgestuurd leren traditionele klassikale hoorcolleges gedeeltelijk vervangen (Brandl et al., 2017; Miller et al., 2015; Wilton et al., 2019), met als voordeel dat niet alleen het leren gestimuleerd wordt, maar ook de contacten met studiegenoten en docenten hechter worden. Inderdaad wordt deze combinatie van focus op prestatie, socialisatie en “gezien worden” door studenten als prettig en effectief ervaren (Lane et al., 2018). Op kleinere schaal kunnen ook aanpassingen binnen een cursus worden doorgevoerd om studenten te activeren, zoals het integreren van Twitter in de cursus (Friess &

Lam, 2018), het stellen van kennisvragen op verschillende manieren (Cooper et al., 2018) en gebruik van peerfeedback (Gilken & Johnson, 2019). Ook hier geldt dat de invloed op stress en gevoel van verbondenheid samenhangt met goede implementatie en dat het van belang is om de ervaringen van studenten en docenten te monitoren, om zicht te houden op onvoorziene neveneffecten en eventuele nieuwe bronnen van stress en de aanpak zo nodig te kunnen bijstellen.

4.1.2 Sociale integratie: aanpakken gericht op relationele aspecten

Gevoel van verbondenheid is erg belangrijk voor het welzijn van studenten. Gevoel van verbondenheid kan op verschillende niveaus ervaren worden. Verbondenheid wordt niet alleen ervaren in direct persoonlijk contact met anderen, ook een verwelkomende fysieke omgeving bleek een factor van belang (Fernandes et al., 2017; Johnson et al., 2007; Hausmann et al., 2009). Daarnaast kan versterking van het groepsgevoel ontstaan door het organiseren van leergemeenschappen en extra-curriculaire of programmaoverstijgende activiteiten (Countryman & Zinck, 2013; Crowe, 2020; Solanki et al., 2019), of door het opzetten van een online gemeenschap voor informatie en contact (McGuckin & Sealy, 2013). Speciale aandacht en inclusief beleid voor subgroepen studenten kan het gevoel van verbondenheid van deze groepen studenten versterken (Lau et al., 2019; McBeath et al., 2018; McCall & Castles, 2020; Woodford et al., 2018).

Op een meer dagelijks niveau kunnen studenten gevoel van verbondenheid ervaren als zij intensiever contact hebben met en ondersteund worden door studiegenoten. Veel opleidingen proberen dit te stimuleren door mentoringprogramma's op te zeten voor met name eerstejaarsstudenten. Eerstejaarsstudenten worden dan individueel of in kleine groepjes gekoppeld aan een ouderejaarsstudent, die hen helpt wegwijs te worden in de studie, het instituut en het studentenleven (Collings et al., 2014; Hall et al., 2020; Lombardo et al., 2017; Yale, 2019), of specifiek binnen de extra stressvolle context van praktijkstages (Geng et al., 2017; Li et al., 2011; Tambağ, 2021; Yüksela & Bahadır-Yılmaz, 2019). Er zijn grote verschillen binnen de mentoringprogramma's in de mate van vrijblijvendheid, structuur en training en ondersteuning van mentoren. Voor effectieve mentoring lijkt het in ieder geval van belang dat de wederzijdse verwachtingen duidelijk zijn en dat mentoren goed worden voorbereid op hun rol en ook genoeg tijd hebben om deze uit te voeren. Naast een mentorrelatie, kunnen contacten met studiegenoten uit hetzelfde jaar ook steun bieden. Opleidingen kunnen dit formaliseren door intervisie op te zetten (Caligiuri et al., 2020; Daddow et al., 2020). Intervisie heeft als voordeel dat er ruimte kan ontstaan voor het bespreken van onderwerpen die niet direct studiegerelateerd zijn, maar wel belangrijk voor de student als persoon. Daarnaast blijkt dat mentoring en facilitering van intervisiegroepen een welkom positief effect kan hebben op de ouderejaarsstudenten die studenten helpen zich thuis te voelen binnen de opleiding en het instituut (Crisp et al., 2020; Oddone et al., 2020).

Ook intensiever en persoonlijker contact met docenten en andere medewerkers bij de instelling is van groot belang voor gevoel van verbondenheid van studenten. Een mooie manier om contact met docenten te versterken is via authentieke samenwerking, bijvoorbeeld door

activiteiten op te zetten waarin studenten met hun docenten werken aan een gezamenlijke taak (Cohen et al., 2020; Malm et al., 2020; Smith et al., 2020), liefst gedurende een langere tijd en gefaciliteerd met tijd, ruimte en middelen. Vanzelfsprekend is de aard van de interacties die studenten met docenten hebben van belang (Trolian et al., 2020; Whitte et al., 2020). Het kan helpen om docenten zich hier meer bewust van te maken en hen inclusievere interactievaardigheden aan te leren (Keating et al., 2020).

4.1.3 De student als individu: persoonsgerichte aanpakken

Academische en sociale integratie van studenten is belangrijk voor een succesvolle studieloopbaan. Dit uitgangspunt is echter erg gericht op (groepen) studenten in hun rol van student, terwijl zij natuurlijk als individuen met hun eigen unieke eigenschappen en ervaringen opereren. Persoonsgerichte aanpakken erkennen deze individuele kenmerken van studenten en proberen deze aan te wenden voor het verhogen van het welzijn. Positieve psychologie en zelfreflectie worden bijvoorbeeld ingezet om studenten te helpen beter om te gaan met stressoren en werk- en prestatiedruk, door hen te stimuleren de focus in het “nu” te houden (Gardner & Kerridge, 2019; Yamada & Victor, 2012), vriendelijk te zijn naar zichzelf en anderen (Jenkins et al., 2019; Shillington et al., 2021), en te proberen destructieve gedachten en overtuigingen om te buigen (Krispenz & Dickhäuser, 2018). Reguliere staf kan dergelijke persoonsgerichte aanpakken maar tot op zekere hoogte zelfstandig en verantwoord toepassen bij studenten. Er is nog veel meer mogelijk als experts worden ingezet, hoewel afhankelijkheid van (financiering voor) externe experts een risico is voor duurzame implementatie van interventies gericht op positieve psychologie en zelfreflectie binnen de huidige structuur van het hoger onderwijs.

Ook aandacht voor welzijnskennis kan een manier zijn om studentenwelzijn te verhogen vanuit de idee dat het kennen en herkennen van risico’s en kenmerken van psychosociale problemen én de beschikbare ondersteuningsmogelijkheden studenten aan zal sporen eerder hulp te zoeken voor zichzelf of voor studiegenoten. Deze aanpak werkt het beste als welzijnsonderwerpen zijn geïntegreerd in het curriculum en vergezeld gaan door actieve zelfreflectie (Yearwood & Riley, 2010), in plaats van het min of meer separaat aanbieden van informatie (George et al., 2013; Hunt et al., 2019).

Tenslotte is een pragmatische insteek mogelijk, bijvoorbeeld door stress en werkdruk te proberen te verminderen door studenten betere tijdsmanagementvaardigheden aan te leren (Häfner et al., 2014; Williamson, 2020). Hoewel effectiever omgaan met tijd en taken studenten zeker kan helpen, wordt het “probleem” hiermee toegeschreven aan de student en wordt voorbij gegaan aan dieper liggende oorzaken van de stress en druk die studenten ervaren.

4.2 “De” student bestaat niet: speciale aandacht voor subgroepen

Dat de studentenpopulatie niet homogeen is, wordt door de geïncludeerde studies deels erkend. In iets meer dan de helft van de studies (N = 28) wordt aandacht besteed aan subgroepen studenten. Zes van deze studies —plus een studie die zich op de studentenpopulatie in het

algemeen richt— differentiëren de resultaten daarnaast naar een of meerdere demografische kenmerken van studenten, zoals gender, sociaaleconomische status en etnisch-culturele achtergrond.

Van de studies die opgezet zijn met (deels) een subgroep studenten in gedachten, zijn veruit de meesten gericht op eerstejaarsstudenten (N = 18). Aanpakken gericht op deze studenten zijn gericht op het wegwijs worden in de instelling en gesocialiseerd worden in de (leer)gemeenschap Het achterliggende idee is dat ondersteuning aan het begin van de studieloopbaan effectieve academische en sociale integratie kan bevorderen en uitval kan voorkomen. Om dezelfde reden wordt er in een studie speciale aandacht aan zijinstromers besteed. Binnen alle drie de typen aanpakken komen studies voor die zich richten op eerstejaarsstudenten of zijinstromers, zogenaamde "*nieuwelingen*", maar het betreft met name relationele aanpakken, zoals mentoringprogramma's.

De andere subgroepen studenten waaraan aandacht wordt besteed zouden geclassificeerd kunnen worden als "*minderheden*" (N = 4), "*parttimers*" (N = *3)*, en studenten met "*persoonlijke kwetsbaarheden*" (N = 2). Wat deze groepen studenten gemeen hebben is dat ze minder lijken op de modelstudent en het onderwijs en de leeromgeving daardoor minder goed op hen is afgestemd. Deze studenten lopen gemiddeld genomen meer risico op voortijdige uitval in de studie en op mentale klachten, ervaren een minder sterk gevoel van verbondenheid en zoeken minder snel hulp zoeken dan andere studenten. Bovendien wordt de stem van studenten die tot een minderheid behoren minder vaak gehoord, zodat minder bekend is tegen welke specifieke problemen zij aanlopen en er dus ook geen actie op deze problemen ondernomen wordt

De subgroep studenten die we omschrijven als minderheden zijn studenten die zich identificeren –of die door anderen geïdentificeerd worden– met sociale minderheidsgroepen, zoals studenten uit etnisch-culturele minderheidsgroeperingen en studenten uit de LHBTIQ+ gemeenschap. Ook internationale studenten kunnen we hier in de meeste gevallen onder scharen. Deze studenten hebben gemiddeld genomen meer moeite om zich thuis te voelen binnen de opleiding, herkennen zich minder in het curriculum en de sociale omgeving en hebben vaker last van een stereotyperende benadering en vooroordelen. De studies die zich specifiek op deze subgroepen studenten richten beschrijven relationele aanpakken en zijn enerzijds gericht op het inventariseren van de effecten van inclusieve beleidsmaatregelen en anderzijds op het leggen van dieper contact met andere studenten binnen de opleiding.

Parttimers zijn studenten die niet (volledig) op de campus wonen, zoals forenzende studenten en studenten die deelnemen aan leer/werk-trajecten. In de Nederlandse context is veelal geen sprake van een campus zoals in Noord-Amerika, maar een vergelijking kan worden gemaakt met studenten die op kamers wonen in de stad waar hun instelling gevestigd is en studenten die elders wonen en langer moeten reizen van en naar de instelling. Studenten met langere reistijd komen vaak naar de instelling voor (verplichte) onderwijsonderdelen, maar zijn doorgaans minder geneigd te blijven voor extra-curriculaire activiteiten, activiteiten van de studievereniging of algemeen informeel contact met medestudenten. Dit werkt met name

belemmerend voor de sociale integratie. Studies gericht op deze subgroep studenten vallen dan ook onder de relationele aanpakken; twee studies richten zich met name op het in kaart brengen van de problemen die deze groep ervaart en een studie probeert gevoel van verbondenheid te stimuleren door middel van een extra-curriculair onderwijsaanbod speciaal afgestemd op deze studenten.

Tenslotte zijn er twee onderzoeken in deze overzichtsstudie opgenomen die zich (deels) met een didactische of relationele aanpak richten op respectievelijk studenten met angstgevoelens en met de diagnose dyslexie, door ons geschaard onder de noemer "persoonlijke kwetsbaarheden". Opgemerkt moet worden dat er nationaal en internationaal in het hoger onderwijs vele interventies en acties zijn gericht op studenten met neurologische of psychosociale kwetsbaarheden. Meestal vielen deze echter buiten het bereik van de huidige overzichtsstudie, omdat klinische problematiek bij de student en benodigde klinische expertise van de docent, staf of externe begeleider exclusiecriteria waren.

4.3 Beperkingen

Bij het selecteren en analyseren van de artikelen die onderdeel vormen van de overzichtsstudie was het opvallend dat er weinig gedegen effectonderzoek is uitgevoerd. In experimentele onderzoeksdesigns ontbraken bijvoorbeeld regelmatig nametingen of controlegroepen, of de aantallen studenten waarvoor volledige data beschikbaar is, waren erg klein. Ook de kwalitatieve studies wisselden in kwaliteit. Dit heeft tot gevolg dat de overzichtsstudie wel inzicht geeft in de manieren waarop aan studentenwelzijn in het hoger onderwijs gewerkt kan worden en ook aanwijzingen geeft voor veelbelovende aanpakken en belangrijke randvoorwaarden, maar dat sterk empirisch bewijs voor effectiviteit van specifieke aanpakken ontbreekt.

Uit de studies komt duidelijk het beeld naar voren dat implementatie van de aanpak ontzettend belangrijk is voor het slagen ervan. Succesvolle implementatie is complex en vergt onder andere goede voorbereiding, uitgebreide monitoring en evaluaties en aandacht voor persoonlijke ervaringen van gebruikers (Moullin et al., 2019). Gedetailleerde informatie over de benodigde voorbereiding binnen het docententeam, materialen, training van assistenten, benodigde tijd en middelen ontbrak vaak in de studies.

De beschreven aanpakken zijn uitgevoerd bij studentenpopulaties uit verschillende regio's en landen, met name in Noord-Amerika. Op basis van onze zoekcriteria (zoals peer-reviewed wetenschappelijke publicaties), hebben we geen enkele empirische studie over Nederlandse studentenpopulaties in onze selectie op kunnen nemen. Dit roept de vraag op in hoeverre de onderzoeksresultaten toepasbaar zijn op de Nederlandse context. Het is daarom essentieel dat initiatieven om welzijnsbevorderende en –bestendigende aanpakken in de Nederlandse context te implementeren, gepaard gaan met stapsgewijze, doordachte invoering en gedegen monitoring en evaluatieonderzoek. Daarnaast zou een *best practice* inventarisatie van onder andere grijze literatuur waarin welzijnsgerichte aanpakken in het Nederlandse hoger onderwijs worden beschreven informatief en inspirerend kunnen zijn voor de onderwijspraktijk.

Bestaande (niet peer-reviewed) Nederlandse rapportages en beleidsstukken over welzijnsproblematiek in het hoger onderwijs schetsen een beeld vergelijkbaar aan de bevindingen van de onderhavige overzichtsstudie. De drie typen aanpakken voor het bevorderen en bestendigen van studentenwelzijn —didactisch, relationeel en persoonsgericht— komen ook naar voren in Nederlandse bronnen. Het belang van activerende en verbindende didactiek wordt benadrukt, zeker in tijden van corona (bijvoorbeeld door Adrichem et al., 2021). Ook de waarde van relationele aanpakken komt naar voren, met name de gunstige effecten van gevoel van verbondenheid via actieve deelname aan studiegerelateerde groepen waarin gewerkt wordt aan authentieke taken (bijvoorbeeld Béatse et al., 2021). Tenslotte wordt het belang benadrukt van persoonsgerichte aanpakken voor het bevorderen en bestendigen van welzijn (bijvoorbeeld Ahlers et al., 2021; Kleinjan et al., 2020). Daarnaast wordt gerapporteerd dat maar liefst de helft van de studenten tijdens de studie te maken heeft met bijzondere omstandigheden, die vaak belemmerend zijn voor de studie (van den Broek et al., 2020), waarmee nogmaals benadrukt wordt dat het inrichten van het onderwijs op de "modelstudent" voor veel studenten tijdens (gedeelten van) hun studieloopbaan suboptimaal is.

4.4 Aanbevelingen en concrete suggesties

Aandacht voor studentenwelzijn is essentieel om een van de kerntaken van universiteiten en hogescholen –onderwijs– uit te kunnen voeren. Gevoelens van stress, angst en sociale isolatie of vervreemding werken beperkend bij het opdoen van kennis en vaardigheden, vanzelfsprekend naast de nadelige en onwenselijke effecten op het individu in het algemeen. Het is een breed gedragen visie dat een integrale aanpak studentenwelzijn (bijvoorbeeld Dopmeijer et al., 2018) nodig is, gericht op de academische en sociale integratie van studenten in het hoger onderwijs. Een integrale aanpak is er niet van de een op de andere dag. Deze kan echter wel *bottom-up*, vanaf de werkvloer opgebouwd worden, door de implementatie van concrete aanpakken binnen vakken of opleidingen. Dergelijke initiatieven kunnen op korte termijn worden ontplooid, om vervolgens de basis vormen van een zich ontwikkelende integrale aanpak studentenwelzijn, passend bij de specifieke kenmerken van de opleiding en instelling, "dicht" bij de student georganiseerd en uitgedragen door de docenten en ander instellingspersoneel.

Om docenten en teams te bewegen ruimschoots aandacht te besteden aan studentenwelzijn is het van belang dat er op alle niveaus in de opleiding en instelling wordt uitgedragen dat onderwijs hoog gewaardeerd wordt, dit in lijn met recente nationale stellingnames met betrekking tot "erkennen en waarderen" (VSNU, FNU, KNAW, NWO, ZonMw, 2019). De functie van de hoger onderwijsinstelling als *alma mater*, waar studenten gevormd worden, zou voor de betrokkenen (docenten en studenten) duidelijker gevoeld kunnen worden, omdat daarmee duidelijk wordt dat het hoger onderwijs veel meer doet dan kennis overbrengen. We schetsen hieronder onze aanbevelingen op basis van de achtergrondliteratuur en onze overzichtsstudie, aangevuld met enkele concrete suggesties. Daarnaast is in bijlage 3 een infographic opgenomen met een daarin onder andere aantal reflectieve vragen.

Aanbeveling 1: Studentenwelzijn wordt bij voorkeur via een integrale aanpak bevorderd, waarbij aandacht is voor academische integratie, sociale integratie en persoonlijke "coping"-vaardigheden. Een integrale aanpak waarin didactische, relationele en persoonsgerichte aanpakken elkaar aanvullen kan vanaf de werkvloer worden geïnitieerd en van onderop worden uitgebreid.

> *Suggestie a: De drempel voor studenten om hulp te zoeken is vaak hoger dan de opleiding of instelling inschat. Werk samen met studieverenigingen voor laagdrempelige toegang. Draag tijdens de algemene voorlichtingsdagen niet te sterk uit dat toekomstige studenten het hoger onderwijs "alles zelfstandig" moeten doen, maar leg juist de nadruk op de (leer)gemeenschap die de opleiding vormt.*

> *Suggestie b: Flexibiliteit in werktijden is prettig, maar stress en prestatiedruk wordt verstrekt door studenten buiten kantooruren berichten te sturen en deadlines om middernacht te stellen. Zet deadlines liever op vrijdag om 17:00 en laat mailprogramma's en onderwijsplatforms buiten gangbare werktijden automatisch vragen of de melding nu verstuurd moet worden, of de eerstvolgende werkdag.*

Bij het ontwerpen van aanpakken gericht op het bevorderen van studentenwelzijn is het belangrijk dat gewerkt wordt vanuit de een brede visie op onderwijs, waarbij het opdoen van kennis en vaardigheden, het onderdeel worden van de leergemeenschap en persoonsontwikkeling allen belangrijk zijn. Het hoger onderwijs bestaat immers uit een academisch en sociaal systeem, waarbij persoonlijke kenmerken en omstandigheden van de student ook een rol spelen. Aanpakken kunnen gericht zijn op elk van deze drie onderdelen, bijvoorbeeld door aanpassingen te maken in de toetsing, door mentoringprogramma's op te zetten, of door studenten te helpen mentale rust te vinden. In het algemeen geldt dat persoonlijk contact (tussen studenten onderling en met docenten) en oprechte interesse in de studiegerelateerde en persoonlijke vragen van studenten altijd belangrijk zijn. Authentieke samenwerking tussen studenten en docenten creëren hiervoor een gunstige context.

Aanbeveling 2: Aanpakken om studentenwelzijn te bevorderen kunnen gericht zijn op academische integratie, sociale integratie of persoonlijke ontwikkeling. Zorg ervoor dat aan al deze onderdelen van het hoger onderwijssysteem aandacht wordt besteed (via verschillende aanpakken).

> *Suggestie c: Academische integratie kan bevorderd worden door meer nadruk te leggen op leren en de eigen ontwikkeling in plaats van presteren en onderlinge vergelijking, door verbindende en activerende werkvormen in het onderwijs aan te bieden, bijvoorbeeld door studenten samenwerkingsopdrachten te geven en tijdens de les om inbreng van studenten te vragen. Dit wil niet zeggen dat hoorcolleges en individuele*

opdrachten niet leerzaam kunnen zijn; zorg voor een goede mix van onderwijs- en werkvormen.

Suggestie d: Sociale integratie kan bevorderd worden door mentoringprogramma's op te zetten voor alle eerstejaarsstudenten. Voor de implementatie is het belangrijk dat de mentoren goed voorbereid worden op hun taak en verwachtingen over het doel en de inhoud van de mentoring voor beide partijen helder zijn. Omdat een persoonlijke klik belangrijk is voor het slagen van de mentoring is het belangrijk dat mentorkoppels of – groepen kunnen wisselen.

Suggestie e: Persoonlijke ontwikkeling kan bevorderd worden door kennis over mentaal welzijn en activiteiten gericht op mentale balans te integreren in het curriculum. Voeg om het belang van dit onderwerp te onderstrepen een vraag over aandacht voor studentenwelzijn toe aan de cursusevaluatieformulieren. Laat docententeams nadenken hoe aandacht voor welzijn in het onderwijs geïntegreerd kan worden zonder dat dit tot extra werklast leidt.

Aanbeveling 3: Creëer contexten waarin studenten duurzame en positieve contacten op kunnen bouwen met medestudenten en met docenten en waarin ruimte is voor het bespreken van studiegerelateerde en persoonlijke onderwerpen.

Suggestie f: Organiseer regelmatig activiteiten voor alle betrokkenen binnen een opleiding (studenten, docenten en ander instellingspersoneel). Varieer het type activiteit –bijv. borrel, lezing, sportmiddag– zodat deelnemers activiteiten kunnen kiezen waarbij zij zich op hun gemak voelen. Probeer de activiteiten zoveel mogelijk onder werktijd te organiseren, zodat wordt uitgedragen dat deze activiteiten onderdeel zijn van de opleiding en de kans dat deelnemers met andere verplichtingen (zorgtaken, bijbanen, etc.) deelnemen wordt vergroot.

Suggestie g: Stel budget en fysieke ontmoetingsruimtes beschikbaar voor studieverenigingen voor het organiseren van activiteiten gericht op onderling contact en studentenwelzijn.

Een valkuil bij het evalueren van nieuwe (of bestaande) aanpakken en beleid is dat de ervaringen van de meerderheidsgroep worden geëxtrapoleerd naar de gehele studentenpopulatie. Het is begrijpelijk dat evaluaties worden samengevat tot een algemeen beeld, maar hierdoor kan de stem van subgroepen studenten verloren gaan. Dit is onwenselijk, zeker in het licht van het grotere risico op psychosociale problemen van subgroepen studenten. Daarnaast geldt in het algemeen dat aanpakken vaak niet voor iedere student even goed werken: studenten met hoge stressniveaus blijven bij generieke aanpakken bijvoorbeeld vaak veel stress ervaren. Ook

persoonlijkheid en overtuigingen van docenten spelen een rol: niet iedere docent voelt zich even comfortabel bij het implementeren van alternatieve toetsingswijzen of het leiden van mindfulness-oefeningen in de collegezaal.

Aanbeveling 4: Evalueer nieuwe (en bestaande) aanpakken voor het bevorderen van studentenwelzijn en maak zo nodig aanpassingen. Richt je bij evaluatie niet alleen op de "modelstudent", maar zorg dat je ook de stem hoort van de studenten die deel uitmaken van subgroepen (zoals "nieuwelingen", "minderheden", "parttimers" en studenten met "persoonlijke kwetsbaarheden"). Evalueer ook de ervaringen van docenten en andere onderwijsmedewerkers.

> *Suggestie h: Stel een klankbordgroep van studenten en instellingsmedewerkers samen met diverse achtergronden en rollen die gedurende de voorbereiding, implementatie en evaluatie feedback kan geven op de aanpak. Organiseer de klankbordgroep naast de algemene evaluatie.*
>
> *Suggestie i: Ga in gesprek met studenten, ook met ondervertegenwoordigde studenten. Wat zijn hun ervaringen? Welke mogelijkheden en oplossingen zien zij? Pas co-creatie toe waar mogelijk. Studentenorganisaties en jaarvertegenwoordigingen vormen een belangrijke schakel tussen studenten en docenten(teams), opleiding en instelling.*

Omdat er vaak geen universele aanpak is die voor iedere student werkt, kan het nuttig zijn om te onderzoeken in hoeverre het mogelijk is om keuzeruimte en flexibiliteit in de aanpak te integreren. Op deze manier krijgen studenten meer eigenaarschap en kunnen ze de aanpak aanpassen naar eigen behoefte. Daarnaast kan een voordeel van ingebouwde flexibiliteit zijn dat studenten minder vaak hoeven verzoeken om officiële uitzonderingen of speciale voorzieningen, wat weer gunstig is voor hun zelfwaardering en gevoel van verbondenheid. Het kan nodig zijn om studenten te ondersteunen bij het invullen van de geboden keuzeruimte.

Aanbeveling 5: Geef studenten waar mogelijk ruimte om de aanpak (bv. aanpakken gericht op actieve werkvormen en toetsing) aan te passen naar hun eigen leer- en ondersteuningsbehoeften. Bijkomende voordelen zijn meer eigenaarschap en gevoel van verbondenheid.

Het inzetten van aanpakken gericht op het bevorderen van studentenwelzijn kost vanzelfsprekend tijd, aandacht en middelen. Uit de geïncludeerde studies bleek dat het helaas het niet zo vanzelfsprekend is dat docenten (en studenten) hierin worden gefaciliteerd. Het is van belang om in alle fasen van implementatie (draagvlak, opzet, uitvoering, evaluatie, fine-tuning etc., Moullin et al., 2019; 2020) ondersteuning te bieden. Om *evidence informed* beslissingen te kunnen nemen over werkzame aanpakken ter bevordering van studentenwelzijn

en op termijn verantwoord te kunnen "opschalen", moeten empirische gegevens verzameld worden over de implementatie, (gedifferentieerde) effecten en eventuele neveneffecten van de aanpak. Een degelijk onderzoeksdesign (hetzij kwantitatief, hetzij kwalitatief) is daarbij van groot belang. Docenten en teams hebben tijd, middelen en ondersteuning nodig om aanpakken goed in te bedden in een onderzoeksdesign. Nationale en lokale beurzen voor onderwijsvernieuwing, zoals het Comeniusprogramma, of instellingsspecifieke initiatieven zoals de Teaching Academy Groningen van de Rijksuniversiteit Groningen, zijn daarvoor heel geschikt. Daarnaast is concrete facilitering van belang: docenten en onderwijsondersteuners hebben extra tijd nodig, niet alleen om de onderwijsinnovatie voor te bereiden en bijvoorbeeld mentoren te trainen, maar ook om formeel of informeel in gesprek te gaan met studenten. Details zoals een uitnodigende ontmoetingsruimte en budget voor kleine attenties kunnen het opbouwen van een band tussen docenten en studenten en tussen studenten onderling verder bevorderen.

Aanbeveling 6: Zorg dat aanpakken ter bevordering van studentenwelzijn geëvalueerd en doelbewust gereviseerd kunnen worden, door ze in te bedden in een degelijk onderzoeksdesign. Evidence informed informatie over de werkzaamheid van de aanpak is nodig om keuzes te kunnen maken over het breder implementeren van de aanpak in de opleiding of instelling.

Aanbeveling 7: Faciliteer docenten en teams in het opzetten van een onderzoeksdesign en het uitvoeren en evalueren van hun aanpak. Denk daarbij niet alleen aan onderzoeksbudget en extra tijd, maar ook aan praktische zaken zoals beschikking over een groepsruimte en budget voor versnaperingen.

De huidige overzichtsstudie beperkt zich tot welzijnsgerichte aanpakken die geen klinische of andersoortige expertise (buiten de eigenprofessionaliteit van docenten en staf) vereisen en daardoor uitgevoerd kunnen worden door het reguliere personeel. Dit betekent niet dat lichtzinnig met de aanpakken kan worden omgesprongen (zie ook Heim & Heim, 2021). Het kan zijn dat studenten naar aanleiding van de aanpakken hun kwetsbaarheden willen delen, of dat een specifieke aanpak een *trigger* is voor hevige emotionele reacties of gedachten bij individuele studenten. De standaard praktijk is dat docenten studenten met psychosociale problematiek doorverwijzen naar de studieadviseurs die ondersteuning kunnen bieden en die indien nodig op hun beurt weer door kunnen verwijzen naar eerstelijns hulp. Bij het implementeren van aanpakken gericht op welzijn is het verstandig om de mentale gesteldheid van studenten beter te monitoren dan tot nu toe in het hoger onderwijs gangbaar is, studieadviseurs/decanen actief te betrekken bij de innovatie, of zelfs een achterwacht met klinische expertise in te zetten.

Aanbeveling 8: Onderschat het belang van klinische expertise bij welzijnsgerichte aanpakken niet. Ga van te voren na in hoeverre extra monitoring van studenten nodig is en maak een plan voor eventuele doorverwijzing.

Suggestie j: Denk na over welke signalen van psychosociale problemen worden gemonitord. Cijfers, studievoortgang en het zelf vragen om hulp zijn niet de enige indicatoren voor verminderd welzijn.

4.5 Slotwoord

Deze overzichtsstudie beschrijft veelbelovende aanpakken voor hoger onderwijsinstellingen en opleidingen om het mentale welzijn van studenten te bewaken en te bevorderen. Naast generieke aanpakken die mogelijk effectief kunnen zijn voor alle studenten, hebben we verschillende aanpakken gevonden die specifiek gericht waren op subgroepen van studenten en een belangrijke aanvulling vormen hierop. Met name het belang van ondersteuning van eerstejaarsstudenten wordt goed gezien. Het is belangrijk om de ervaringen en behoeften van andere subgroepen ook goed in het oog te houden.

De COVID-19 pandemie heeft grote invloed gehad op de didactische invulling van het (online) onderwijs, het contact dat studenten hebben met elkaar en met docenten en medewerkers van de opleiding en met vertrouwdheid met de fysieke onderwijsgebouwen en studiestad. De pandemie is negatief van invloed op de mentale balans van studenten en tegelijkertijd is het door de verminderde sociale contacten lastiger om welzijnsproblematiek te herkennen en bespreekbaar te maken. Dat het van belang is om aandacht te besteden aan studentenwelzijn is duidelijker dan ooit. We hopen dat de narratieve beschrijvingen van de geïncludeerde studies in deze overzichtsstudie en de aanbevelingen, concrete suggesties en reflectieve vragen aanleiding zijn voor instellingen, opleidingen en docenten(teams) om studentenwelzijn een belangrijker plek te geven op de agenda en gezamenlijk toe te werken naar een integrale aanpak studentenwelzijn.

5 Referenties

Adrichem, L., Meijer, J., De Jong, M.A., Toonen, S., De Boer, M.R., Woelders, C.S, & Kappe, F.R. (2021). *Vier muren en een scherm. Lectoraten Studiesucces en Diversiteitsvraagstukken*. Hogeschool Inholland

Agirdag, O., Merry, M. S., & van Houtte, M. (2014). Teachers' understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders. *Education and Urban Society*, *48*(6), 556–582. https://doi.org/10.1177/0013124514536610

*Agnew, M., Poole, H., & Khan, A. (2019). Fall break fallout: exploring student perceptions of the impact of an autumn break on stress. *Student Success*, *10*(3), 45–54. https://doi.org/10.5204/ssj.v10i3.1412

Ahlers, J., Boer, M., Hessing, B. & Hamster, M. (2021). *Gedreven door ontwikkeling*. Careerwise

Ahn, M. Y., & Davis, H. H. (2019). Four domains of students' sense of belonging to university. *Studies in Higher Education*, *45*(3), 622–634. https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1564902

Akbalık, G. (1997). *Bilgilendirme ve grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin üniversiteye uyumlarına etkisi.* [Unpublished Doctorate Thesis]. Ankara University.

Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching* (1e ed.). Jossey-Bass.

Balloo, K., & Winstone, N. (2021). A primer on gathering and analysing multi-level quantitative evidence for differential student outcomes in higher education. *Frontline Learning Research*, *9*(2), 121–144. https://doi.org/10.14786/flr.v9i2.675

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117*(3), 497–529. https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497

Béatse, M., Knuiman, C., Mazajchik, T., & Kappe, F. R. (2021). *Wat beweegt studenten? Onderzoek naar de motivatie van studenten om zich actief binnen de hogeschool in te zetten*. Lectoraat Studiesucces. Hogeschool Inholland

Berry, J., Kim, U., Minde, T., & Mok, D. (1987). Comparative Studies of Acculturative Stress. *International Migration Review*, *21*(3), 491–511. https://doi.org/10.1177/019791838702100303

Bertrams, A., & Englert, C. (2013). Validierung des STAI-SKD zur messung von zustandsangst in echten prüfungssituationen [Validation of the STAI-SKD for the assessment of state anxiety in real testing situations]. *Psychologie in Erziehung Und Unterricht*, *60*(2), 112–120. https://doi.org/10.2378/peu2013.art09d

Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten: ethiek, politiek en democratie*. Boom Lemma.

Bilodeau, C., & Meissner, J. (2016). The effects of a combined academic and personal counselling initiative for post-secondary student retention. *Canadian Journal of School Psychology*, *33*(1), 8–25. https://doi.org/10.1177/0829573516644554

Blackman, T. (2020). *What affects student wellbeing?* HEPI Policy Note 21.

Bollen, K. A., & Hoyle, R. H. (1990). Perceived cohesion: A conceptual and empirical examination. *Social Forces*, *69*(2), 479-504. https://doi.org/10.2307/2579670

*Brandl, K., Schneid, S. D., Smith, S., Winegarden, B., Mandel, J., & Kelly, C. J. (2017). Small group activities within academic communities improve the connectedness of students and faculty. *Medical Teacher*, *39*(8), 813–819. https://doi.org/10.1080/0142159x.2017.1317728

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(4), 822–848. https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822

Buchheld, N., Grossman, P., & Walach, H. (2001). Measuring mindfulness in insight meditation (Vipassana) and meditation-based psychotherapy: The development of the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Journal for Meditation and Meditation Research, 1*(1), 11–34.

*Caligiuri, P., DuBois, C. L., Lundby, K., & Sinclair, E. A. (2020). Fostering international students' sense of belonging and perceived social support through a semester-long experiential activity. *Research in Comparative and International Education*, *15*(4), 357–370. https://doi.org/10.1177/1745499920954311

Campbell, A., Converse, P.E., & Rodgers, W.L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations and satisfaction.* Russell Sage.

Critical Appraisal Skills Program (2018). *CASP (Qualitative Studies Checklist)*. https://casp-uk.net/casp-tools-checklists/

Center for Community College Student Engagement (2005–2016). *The Community College Student Report* [Measurement instrument]. http://www.ccsse.org/aboutsurvey/aboutsurvey.cfm

Center for Community College Student Engagement. (2012a). *A matter of degrees: Promising practices for community college student success: A first look.* ERIC Clearinghouse.

Center for Community College Student Engagement. (2012b). *High-impact practices: Surveys.* http://www.ccsse.org/center/initiatives/highimpact/surveys.cfm

Center for Community College Student Engagement. (2013). *A matter of degrees: Engaging practices, engaging students (high-impact practices for community college student engagement).* The University of Texas at Austin, Community College Leadership Program. http://hdl.voced.edu.au/10707/289755

Center for Community College Student Engagement. (2014). *A matter of degrees: Practices to pathways (high-impact practices for community college student success).* The University of Texas at Austin, Community College Leadership Program. https://www.ccsse.org/docs/matter_of_degrees_3.pdf

Centre for Education Statistics and Evaluation. (2015). *Student Wellbeing. Literature review.* NSW Department of Education and Communities. https://www.cese.nsw.gov.au//images/stories/PDF/student_wellbeing_LR_AA.pdf

Chester, A., Burton, L. J., Xenos, S., & Elgar, K. (2013). Peer mentoring: Supporting successful transition for first year undergraduate psychology students. *Australian Journal of Psychology*, *65*(1), 30–37. https://doi.org/10.1111/ajpy.12006

Chinga-Ramirez, C. (2017). Becoming a “Foreigner”: the principle of equality, intersected identities, and social exclusion in the Norwegian school. *European Education*, *49*(2–3), 151–165. https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1335173

Clycq, N., Ward Nouwen, M. A., & Vandenbroucke, A. (2014). Meritocracy, deficit thinking and the invisibility of the system: Discourses on educational success and failure. *British Educational Research Journal, 40*(5), 796–819. https://doi.org/10.1002/berj.3109

*Cohen, K. A., Graham, A. K., & Lattie, E. G. (2020). Aligning students and counseling centers on student mental health needs and treatment resources. *Journal of American College Health*, 1–9. https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1762611

Cohen, S., & Williamson, G. (1988). Perceived stress in a probability sample of the U.S. In S. Spacapam & S. Oskamp (Eds.), *The Social Psychology of Health: Claremont Symposium on Applied Social Psychology.* Sage.

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior, 24*(4), 385–396. https://doi.org/10.2307/2136404

Cohen, S., Mermelstein, R., Kamarck, T., & Hoberman, H. M. (1985). Measuring the functional components of social support. In I. G. Sarason & B. R. Sarason (Eds.), *Social support: Theory, research and applications* (pp. 73–94). Kluwer Academic Publishers.

*Collings, R., Swanson, V., & Watkins, R. (2014). The impact of peer mentoring on levels of student wellbeing, integration and retention: A controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education. *Higher Education, 68*(6), 927–942. https://doi.org/10.1007/s10734-014-9752-y

*Cooper, K. M., Downing, V. R., & Brownell, S. E. (2018). The influence of active learning practices on student anxiety in large-enrollment college science classrooms. *International Journal of STEM Education, 5*(23), 1-18. https://doi.org/10.1186/s40594-018-0123-6

*Countryman, J., & Zinck, A. (2013). Building connections in the first-year undergraduate experiences. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 4*(2), 1–18. https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2013.2.2

*Craddock, D., & Mathias, H. (2009). Assessment options in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 34*(2), 127–140. https://doi.org/10.1080/02602930801956026

*Cramer, K., & Pschibul, R. (2017). Student time usage during fall reading week. *Collected Essays on Learning and Teaching, 10*, 155–162.

https://doi.org/10.22329/celt.v10i0.4754

Crandall, C. S., Preisler, J. J., & Aussprung, J. (1992). Measuring life event stress in the lives of college students: The Undergraduate Stress Questionnaire (USQ). *Journal of Behavioral Medicine, 15*(6), 627–662. https://doi.org/10.1007/bf00844860

*Crisp, D. A., Rickwood, D., Martin, B., & Byrom, N. (2020). Implementing a peer support program for improving university student wellbeing: The experience of program facilitators. *Australian Journal of Education, 64*(2), 113–126. https://doi.org/10.1177/0004944120910498

Crombag, H. F. M. (1968). *Studie motivatie en studie attitude.* Walters

*Crowe, J. A. (2021). Creating a departmental climate that increases a student's sense of belonging, perceived faculty support, and satisfaction with the major. *Innovative Higher Education*, *46*(1), 95-109. https://doi.org/10.1007/s10755-020-09530-w

*Daddow, A., Cronshaw, D., Daddow, N., & Sandy, R. (2020). Hopeful cross-cultural encounters to support student well-being and graduate attributes in higher education. *Journal of Studies in International Education, 24*(4), 474–490. https://doi.org/10.1177/1028315319861362

de Leersnyder, J., Gündemir, S., & Ağirdağ, O. (2021). Diversity approaches matter in international classrooms: how a multicultural approach buffers against cultural misunderstandings and encourages inclusion and psychological safety. *Studies in Higher Education,* 1–18. https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1983534

Deunk, M. I., Korpershoek, H., Hingstman, M., & Langeloo, A. (2020). *Bewust van je eigen blik: Het gebruik van Visual Thinking Strategies ter bevordering van interculturele sensitiviteit bij studenten van de Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs*. GION onderwijs/onderzoek.

Dooris, M., Doherty, S., & Orme, J. (2017). The application of salutogenesis in universities. In: M. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, Bauer, G. F., Pelikan, J. M., Lindström, B. & Espnes, G. A. (Eds) *The Handbook of Salutogenesis* (pp. 237–245). Springer.

Dopmeijer, J. M. (2018). *Factsheet onderzoek studieklimaat, gezondheid en studiesucces 2017 eerste resultaten*. Windesheim.

Dopmeijer, J. M., Jonge, J. M. de, Visscher, T. L. S., Bovens, R. H. L. M., & Wiers, R. W. (2020). Predicting disclosure and help-seeking in university students with psychosocial problems based on stigma and attitudes towards disclosure and help-seeking. *Mental Health and Addiction Research Journal*, *5*, 2–8. https://doi.org/10.15761/MHAR.1000193

Dopmeijer, J. M. (2021). *Running on empty. The impact of challenging student life on wellbeing and academic performance*. [Doctoral dissertation, University of Amsterdam]. Digital Academic Repository.

Dopmeijer, J. M., Gubbels, N., Kappe, F. R., Bovens, R. H. L. M., De Jonge, J. M., & Van Der Heijde, C. M. … Wiers, R. W. (2018). *Actieplan Studentenwelzijn*. Hogeschool Windesheim.

Dopmeijer, J. M., Nuijen, J., Busch, M. C. M., & Tak, N. I. (2021). *Monitor Mentale gezondheid en Middelengebruik Studenten hoger onderwijs Deelrapport I Mentale gezondheid van studenten in het hoger onderwijs.* RIVM, Trimbos-instituut en GGD GHOR

Douwes, R., Evenboer, E., Krediet, I., & Metselaar, J. (2019). A review of studies on mental health programmes targeting young adults (18–24) in educational settings in Europe. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice, 28*(6), 3–24. http://doi.org/10.18352/jsi.574

Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motivation* (pp. 75–146). W. H. Freeman

Eisenberg, D., Downs, M.F., Golberstein, E., & Zivin, K. (2009). Stigma and help seeking for mental health among college students. *Medical Care Research and Review*, *66(5),* 522–541. https://doi.org/10.1177/1077558709335173

Engstrom, C., & Tinto, V. (2008). Access without support is not opportunity. *Change: The magazine of higher learning, 40*(1), 46–50. https://doi.org/10.3200/CHNG.40.1.46-50

Espinoza, O. (2007). Solving the equity–equality conceptual dilemma: A new model for analysis of the educational process. *Educational Research, 49*(4), 343–363. https://doi.org/10.1080/00131880701717198

Fat, L. N., Scholes, S., Boniface, S., Mindell, J., & Stewart-Brown, S. (2017). Evaluating and establishing national norms for mental wellbeing using the short Warwick–Edinburgh Mental Well-being Scale (SWEMWBS): Findings from the Health Survey for England. *Quality of Life Research, 26*(5), 1129–1144. https://doi.org/10.1007/s11136-016-1454-8

*Fernandes, A., Ford, A., Rayner, G., & Pretorius, L. (2017). Building a sense of belonging among tertiary commuter students: The Monash non-residential colleges program. *Student Success 8*(2), 31–42. https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.380

Fliege, H., Rose, M., Arck, P., Levenstein, S., & Klapp, B. F. (2001). Validierung des "perceived stress questionnaire" (PSQ) an einer deutschen stichprobe. [Validation of the "perceived stress questionnaire" (PSQ) in a German sample.]. *Diagnostica, 47*, 142–152.

Folkman, S., Lazarus, R.S., 1984. *Stress, Appraisal and Coping.* Spinger.

*Friess, E., & Lam, C. (2018). Cultivating a sense of belonging: using twitter to establish a community in an introductory technical communication classroom. *Technical Communication Quarterly, 27*(4), 343–361. https://doi.org/10.1080/10572252.2018.1520435

*Gardner, P., & Kerridge, K. (2019). Everybody present: Exploring the use of an in-class meditation intervention to promote positive mental health among university students. *Canadian Journal of Community Mental Health, 38*(1), 9–21. https://doi.org/10.7870/cjcmh-2018-022

Gee, K. A., Hawes, V., & Cox, N. A. (2019). Blue notes: Using songwriting to improve student mental health and wellbeing. A pilot randomised controlled trial. *Frontiers in psychology, 10 (*423), 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00423

*Geng, G., Midford, R., Buckworth, J., & Kersten, T. (2017). Tapping into the teaching experiences of final year education students to increase support for students in their first year. *Student Success, 8*(1), 13–23. https://doi.org/10.5204/ssj.v8i1.363

*George, D. R., Dellasega, C., Whitehead, M. M., & Bordon, A. (2013). Facebook-based stress management resources for first-year medical students: A multi-method evaluation. *Computers in Human Behavior, 29*(3), 559–562. https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.008

Gerholm, T. (1990). On tacit knowledge in academia. *European Journal of Education*, 263–271. https://doi.org/10.2307/1503316

*Gilken, J., & Johnson, H. L. (2019). Supporting belongingness through instructional interventions in community college classrooms. *Community College Enterprise, 25*(1), 32–49. https://shorturl.at/cwJNT

Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Scheurs, K. M. G., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education, 34*(4), 755–782. https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9

Gomez, J., White, B., Zakriski, A., & Spoltore, J. D. (2019). A 3-year perspective on the impact of a multicultural counseling specialist. *Journal of College Student Psychotherapy, 34*(4), 253–270. https://doi.org/10.1080/87568225.2019.1595806

Gorski, P. (2016). Rethinking the role of "culture" in educational equity: from cultural competence to equity literacy. *Multicultural Perspectives, 18*(4), 221–226. https://doi.org/10.1080/15210960.2016.1228344

Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann Jr, W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality, 37*(6), 504–528. https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00046-1

Graham, J. & McClain, S. (2019). A canonical correlational analysis examining the relationship between peer mentorship, belongingness, impostor feelings, and black collegians' academic and psychosocial outcomes. *American Educational Research Journal, 56*(6), 2333–2367. https://doi.org/10.3102/0002831219842571

Groot, M. de & Siebrecht, P. (2019). *Plan van aanpak landelijk netwerk studentenwelzijn Hoger Onderwijs*. Expertisecentrum inclusief onderwijs (ECIO).

Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits. *Journal of Psychosomatic Research, 57*(1), 35–43. https://doi.org/10.1016/s0022-3999(03)00573-7

Gubbels, N. & Kappe, R. (2017). *Lectoraat Studiesucces - Onderzoekslijn Studentenwelzijn. Onderzoeksagenda*. InHolland. https://shorturl.at/fjrBH

*Häfner, A., Stock, A., & Oberst, V. (2015). Decreasing students' stress through time management training: An intervention study. *European Journal of Psychology of Education, 30*(1), 81–94. https://doi.org/10.1007/s10212-014-0229-2

*Hall, B., Serafin, J., & Lundgren, D. (2020). The benefits of academically oriented peer mentoring for at-risk student populations. *Teaching & Learning Inquiry-The Issotl Journal, 8*(2), 184–199. https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.8.2.12

Harackiewicz, J. M., Canning, E. A., Tibbetts, Y., Priniski, S. J., & Hyde, J. S. (2016). Closing achievement gaps with a utility-value intervention: Disentangling race and social class. *Journal of Personality and Social Psychology, 111*(5), 745–765. https://doi.org/10.1037/pspp0000075

Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R. & van Veen, K. (2019). The longitudinal effects of induction on beginning teachers' stress. *British Journal of Educational Psychology, 89,* 259–287. https://doi.org/10.1111/bjep.12238

*Hausmann, L. R. M., Ye, F., Schofield, J. W., & Woods, R. L. (2009). Sense of belonging and persistence in white and African American first-year students. *Research in Higher Education, 50*(7), 649–669. https://doi.org/10.1007/s11162-009-9137-8

Healey, M., & Jenkins, A. (2006). Strengthening the teaching-research linkage in undergraduate courses and programs. *New Directions for Teaching and Learning, 107*, 45–55. http://doi.org/10.1002/tl.244

Heim, C., & Heim, C. (2021). Facilitating a supportive learning experience: The lecturer's role in addressing mental health issues of university students during COVID-19. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 18(6),* 69-81. https://doi.org/10.53761/1.18.6.6

Herek, G. M. (1986). *Sexual orientation and prejudice at Yale: A report on the experiences of lesbian, gay, and bisexual members of the Yale community*. Unpublished research report. http://psychology.ucdavis.edu/rainbow/html/Herek_1986_YaleReport.pdf

Herek, G. M. (1993). Documenting prejudice against lesbians and gay men on campus: The Yale Sexual Orientation Survey. *Journal of Homosexuality, 25,* 15–30. http://doi.org/10.1300/J082v25n04_02

Hoffman, M., Richmond, J., Morrow, J., & Salomone, K. (2002). Investigating "Sense of Belonging" in first-year college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 4*(3), 227–256. https://doi.org/10.2190/dryc-cxq9-jq8v-ht4v

House, L. A., Neal, C., & Backels, K. (2018). A doggone way to reduce stress: An animal assisted intervention with college students. *College Student Journal, 52*(2), 199–204. https://doi.org/10.7709/jnegroeducation.86.4.0463

Hughes, G. & Spanner, L. (2019). *The university mental health charter.* Student Minds. https://www.jamesonline.org.uk/resources/Wellbeing/mental_health_charter.pdf

*Hunt, S., Wei, Y., & Kutcher, S. (2019). Addressing mental health literacy in a UK university campus population: Positive replication of a Canadian intervention. *Health Education Journal, 78*(5), 537–544. https://doi.org/10.1177/0017896919826374

Indiana University School of Education. (2017). *Classroom survey of student engagement.* Online measurement instrument. http://shorturl.at/qwAB1

Jackson, B. A., & Hui, M. M. (2017). Looking for brothers: black male bonding at a predominantly white institution. *Journal of Negro Education*, *86*(4), 463–478. https://shorturl.at/tELV8

Jacobs, S. R., & Dodd, D. K. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development, 44*(3), 291–303. https://doi.org/10.1353/csd.2003.0028

*Jenkins, E. K., Slemon, A., O'Flynn-Magee, K., & Mahy, J. (2019). Exploring the implications of a self-care assignment to foster undergraduate nursing student mental health: Findings from a survey research study. *Nurse Education Today, 81,* 13–18. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.06.009

*Johnson, D. R., Soldner, M., Leonard, J. B., Alvarez, P., Inkelas, K. K., Rowan-Kenyon, H. T., & Longerbeam, S. D. (2007). Examining sense of belonging among first-year undergraduates from different racial/ethnic groups. *Journal of College Student Development, 48*(5), 525–542. https://doi.org/10.1353/csd.2007.0054

*Keating, M., Rixon, A., & Perenyi, A. (2020). Deepening a sense of belonging: A LAS and faculty collaboration to build inclusive teaching. *Journal of Academic Language and Learning, 14*(2), 40-56. https://journal.aall.org.au/index.php/jall/article/view/659

Kelders, S., Oberschmidt, K, & Bohlmeijer, E. (2019*). Student wellbeing: A cross-sectional survey of mental health of UT-students*. Universiteit Twente

Kickert, R., Meeuwisse, M., Stegers-Jager, K. M., Koppenol-Gonzalez, G. V., Arends, L. R., & Prinzie, P. (2019). Assessment policies and academic performance within a single course: The role of motivation and self-regulation*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 44*(8), 1177–1190. https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1580674

Klatter, E., Visser, K., Theeuwes, S., Wassenaar, T., & Veen, T van (2019). *Grip op studiesucces.* Hogeschool Rotterdam.

Kleinjan, M., Pieper, I., Stevens, G. Klundert, N. van de, Rombouts, M., Boer, M. & Lammers, J. (2020). *Geluk onder Druk? Onderzoek naar het mentaal welbevinden van jongeren in Nederland*. Trimbos-instituut.

Korpershoek, H. (2015). An investigation of the reliability and validity of the Utrecht-Management of Identity Commitments Scale, adapted to measure students' identity formation processes at their university. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 52*(2), 79–97. https://doi.org/10.7764/PEL.52.2.2015.17

Korpershoek, H. (2016). Relationships among motivation, commitment, cognitive capacities, and achievement in secondary education. *Frontline Learning Research, 4*(3), 28–43. https://doi.org/10.14786/flr.v4i2.182

Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2019): The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional,

behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education, 35*(6), 641–680. https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116

Krathwohl, D. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory Into Practice, 41*(4), 212–218. http:// doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

Krathwohl, D., Bloom, B., & Masia, B. (1999). *Taxonomy of educational objectives book 2: Affective domain* (2nd ed.). Longman.

*Krispenz, A., & Dickhäuser, O. (2018). Effects of an inquiry-based short intervention on state test anxiety in comparison to alternative coping strategies. *Frontiers in psychology, 9,* 201–201. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00201

Kuh, G. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development, 50*(6), 683–706. http://doi.org/10.1353/csd.0.0099

*Lane, K., Teng, M. Y., Barnes, S. J., Moore, K., Smith, K., & Lee, M. (2018). using appreciative inquiry to understand the role of teaching practices in student well-being at a Research-Intensive University. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 9*(2), 1-8. https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2018.2.10

*Lau, J., Garza, T., & Garcia, H. (2019). International students in community colleges: On-campus services used and its affect on sense of belonging. *Community College Journal of Research and Practice, 43*(2), 109–121. https://doi.org/10.1080/10668926.2017.1419891

Levenstein, S., Prantera, C., Varvo, V., Scribano, M. L., Berto, E., Luzi, C., & Andreoli, A. (1993). Development of the perceived stress questionnaire: a new tool for psychosomatic research. *Journal of Psychosomatic Research, 37*, 19–32. https://doi.org/10.1016/0022-3999(93)90120-5

*Li, H. C., Wang, L. S., Lin, Y. H., & Lee, I. (2011). The effect of a peer-mentoring strategy on student nurse stress reduction in clinical practice. *International Nursing Review, 58*(2), 203-210. https://doi.org/10.1111/j.1466-7657.2010.00839.x

Lifelong Learning Platform. (2021). *Annual Theme 2021: The changing nature of evaluation in education and its impact on learners' well-being*. http://lllplatform.eu/

* Lombardo, C., Wong, C., Sanzone, L., Filion, F., & Tsimicalis, A. (2017). Exploring mentees' perceptions of an undergraduate nurse peer mentorship program. *Journal of Nursing Education, 56*(4), 227–230. https://doi.org/10.3928/01484834-20170323-07

Lorenzetti, D. L., Shipton, L., Nowell, L., Jacobsen, M., Lorenzetti, L., Clancy, T., & Paolucci, E. O. (2019). A systematic review of graduate student peer mentorship in academia. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 27*(5), 549–576. https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1686694

Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L., & Phillips, A. P. (1990). College students' time management: correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology, 82*, 760–768. https://doi.org/10.1037//0022-0663.82.4.760

*Malm, R. H., Madsen, L. M., & Lundmark, A. M. (2020). Students' negotiations of belonging in geoscience: experiences of faculty–student interactions when entering university. *Journal of Geography in Higher Education, 44*(4), 532–549. https://doi.org/10.1080/03098265.2020.1771683

Mayer, J. D., & Gaschke, Y. N. (1988). The experience and meta-experience of mood. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*(1), 102–111. https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.1.102

Mayfield, W. (2001). The development of an Internalized Homonegativity Inventory for gay men. *Journal of Homosexuality, 41,* 53–76. http://doi.org/10.1300/J082v41n02_04

*McBeath, M., Drysdale, M. T. B., & Bohn, N. (2018). Work-integrated learning and the importance of peer support and sense of belonging. *Education + Training, 60*(1), 39–53. https://doi.org/10.1108/ET-05-2017-0070

*McCall, D. J., & Castles, J. (2020). A Place for me? African American transfer student involvement on the campus of a predominantly white institution in the midwest. *Journal of Black Studies, 51*(6), 587–610. https://doi.org/10.1177/0021934720926501

*Mcguckin, T., & Sealey, R. (2013). Integrating Facebook into a university cohort to enhance student sense of belonging: a pilot program in Sport and Exercise Science. *Australian Educational Computing, 28,* 83–91. https://journal.acce.edu.au/index.php/AEC/article/view/13

McInerney, D. M., Korpershoek, H., Morin, A. J. S., & Wang, H. (2018). Teachers' occupational attributes and their psychological wellbeing, job satisfaction, occupational self-concept and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education, 71*, 145–158. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.020

*McMorran, C., & Ragupathi, K. (2020). The promise and pitfalls of gradeless learning: responses to an alternative approach to grading. Journal of Further and Higher Education, 44(7), 925–938. https://doi.org/10.1080/0309877x.2019.1619073

*McMorran, C., Ragupathi, K., & Luo, S. (2015). Assessment and learning without grades? Motivations and concerns with implementing gradeless learning in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 42*(3), 361–377. https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1114584

Metro-Roland, M. (2018). Community, identity, and international student engagement. *Journal of International Students, 8*(3), 1408–1421. https://doi.org/10.32674/jis.v8i3.63

Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin, 129,* 674–697. http://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.674

Mier, S., Boone, M., & Shropshire, S. (2009). Community consultation and intervention: Supporting students who do not access counseling services. *Journal of College Student Psychotherapy, 23*(1), 16–29. https://doi.org/10.1080/87568220802367602

*Miller, C. J., Falcone, J. C., & Metz, M. J. (2015). A Comparison of team-based learning formats: Can we minimize stress while maximizing results? *World Journal of Education, 5*(4), 1-13. https://doi.org/10.5430/wje.v5n4p1

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2015). *De waarde(n) van weten. Strategische Agenda Hoger Onderwijs en Onderzoek 2015-2025*.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2019). *Houdbaar voor de toekomst. Strategische Agenda Hoger Onderwijs en Onderzoek*.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2020). *Nationaal actieplan voor meer diversiteit en inclusie in het hoger onderwijs en onderzoek.*

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2021*). Bovensectoraal themaonderzoek 16 maanden coronacrisis*.

Mitchell, B. K., & Mitchell, S. (2003). *Loving What is: Four Questions that Can Change Your Life,* (2nd ed.). Three Rivers Press.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Prisma Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS Medicine, 6*(7), 698–703. https://doi.org/10.1136/bmj.b2535

Moir, F., Henning, M., Hassed, C., Moyes, S. A., & Elley, C. R. (2016). A peer-support and mindfulness program to improve the mental health of medical students. *Teaching and Learning in Medicine, 28*(3), 293–302. https://doi.org/10.1080/10401334.2016.1153475

Morris, J., Firkins, A., Millings, A., Mohr, C., Redford, P., & Rowe, A. (2016). Internet-delivered cognitive behavior therapy for anxiety and insomnia in a higher education context. *Anxiety, Stress, & Coping, 29*(4), 415–431. https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1058924

Moullin, J. C., Dickson, K. S., Stadnick, N. A., Rabin, B., & Aarons, G. A. (2019). Systematic review of the exploration, preparation, implementation, sustainment (EPIS) framework. *Implementation Science*, *14*(1), 1–16. https://doi.org/10.1186/s13012-018-0842-6

Moullin, J. C., Dickson, K. S., Stadnick, N. A., Albers, B., Nilsen, P., Broder-Fingert, S., Mukasa, B., & Aarons, G. A. (2020). Ten recommendations for using implementation frameworks in research and practice. *Implementation Science Communications, 1*(42), 1-12. https://doi.org/10.1186/s43058-020-00023-7

Mountford-Zimdars, A.K, Sanders, J., Jones, S., Sabri, D., & Moore, J. (2015). *Causes of Differences in Student Outcomes.* Report to HEFCE by King's College London, ARC Network and The University of Manchester

Mouw, J. M., Van Lin, R., & Doosje, I. (Eds.). (2021). *Perspectieven op kwaliteit: Oplossingsrichtingen voor het hoger onderwijs van de toekomst. Gebundelde uitkomsten van de Solution Rooms 2021.* ComeniusNetwerk.

Neff, K. D. (2003). The Development and Validation of a Scale to Measure Self-Compassion. *Self and Identity, 2*(3), 223–250. https://doi.org/10.1080/15298860309027

Noble, T., McGrath, H., Wyatt, T., Carbines, R., & Robb, L. (2008). *Scoping study into approaches to student wellbeing.* Australian Catholic University and Erebus International.

Nora, A. (2004). The role of habitus and cultural capital in choosing a college, transitioning from high school to higher education, and persisting in college among minority and nonminority students. *Journal of Hispanic Higher Education, 3*(2), 180–208. https://doi.org/10.1177/1538192704263189

O'Connor, M., & Casey, L. (2015). The Mental Health Literacy Scale (MHLS): A new scale-based measure of mental health literacy. *Psychiatry Research*, *229*(1-2), 511–516. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2015.05.064

Oberst, V. (2008). *Entwicklung und prüfung der psychometrischen qualität eines zeitmanagementfragebogens* (Development and evaluation of the psychometric quality of a time management questionnaire.) [Unpublished doctoral dissertation]. University of Würzburg.

*Oddone Paolucci, E., Jacobsen, M., Nowell, L., Freeman, G., Lorenzetti, L., Clancy, T., Paolucci, A., Pethrick, H., & Lorenzetti, D. L. (2021). An exploration of graduate student peer mentorship, social connectedness and well-being across four disciplines of study. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education, 12*(1), 73–88. https://doi.org/10.1108/sgpe-07-2020-0041

Öner, N., & Le Compte, A. (1983). *State–Trait Anxiety Inventory Handbook.* (pp. 1–26). Boğaziçi University Publications.

Oreopoulos, P., Petronijevic, U., Logel, C., & Beattie, G. (2020). Improving non-academic student outcomes using online and text-message coaching. *Journal of Economic Behavior & Organization, 171,* 342–360. https://doi.org 10.3386/w24992

Orlando, C. E. (2000). The collegium: community as gathering place. *New Directions for Higher Education, 2000*(109), 33–41. https://doi.org/10.1002/he.10904

Ostrove, J. M., & Long, S. M. (2007). Social class and belonging: Implications for college adjustment. *The Review of Higher Education, 30*(4), 363–389. https://doi.org/10.1353/rhe.2007.0028

Ozturk, F. O., & Tezel, A. (2021). Effect of laughter yoga on mental symptoms and salivary cortisol levels in first-year nursing students: A randomized controlled trial. *International journal of nursing practice*, *27*(2), e12924. https://doi.org/10.1111/ijn.12924

Pagana, K. D. (1989). Psychometric evaluation of the Clinical Stress Questionnaire (CSQ). *Journal of Nursing Education, 28*(4), 169–174. https://doi.org/10.3928/0148-4834-19890401-07

Pilkington, N. W., & D'Augelli, A. R. (1995). Victimization of lesbian, gay, and bisexual youth in community settings. *Journal of Community Psychology, 23*(1), 34–56. https://doi.org/10.1002/1520-6629(199501)23:13.0.CO;2-N

Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2010). 'Fitting in' or 'standing out': Working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal, 36*(1), 107–124. https://doi.org/10.1080/01411920902878925

RIVM Volksgezondheid Toekomst Verkenning (2018). *De Mentale druk op jongeren lijkt toe te nemen.* Geraadpleegd 16 november 2020 via: https://www.vtv2018.nl/druk-op-jongeren

Rodebaugh, T. L., Woods, C. M., & Heimberg, R. G. (2007). The reverse of social anxiety is not always the opposite: The reverse-scored items of the Social Interaction Anxiety Scale do not belong. *Behavior Therapy, 38*(2), 192–206. https://doi.org/10.1016/j.beth.2006.08.001

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image.* Princeton University Press. http://doi.org/10.1515/9781400876136

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self.* Basic Books.

Rosenberg. (1965). Rosenberg Self Esteem Scale. In S. Wright, M. Johnston & J. Weinman (1995). *Measures in health psychology: A users portfolio.* NFER-NELSON.

Rovai, A. P. (2002). Building Sense of Community at a Distance. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 3*(1), 1-16. https://doi.org/10.19173/irrodl.v3i1.79

Şahin, N.H., Durak, A., 1995. Stresle başa çıkma tarzları ölçeği: Üniversite öğrencileri için uyarlanması (a brief of coping styles inventory for university students). *Türk Psikoloji Dergisi, 10*(34), 56–73.

Savoia, M. C. (2010). The University of California, San Diego, School of Medicine. *Academic Medicine, 85*(9)*,* 92–96. https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181e86a52

Schaufeli W. B., & Taris T. W. (2014). A critical review of the Job Demands-Resources Model: Implications for improving work and health. In: G. F. Bauer & O. Hämmig. *Bridging Occupational, Organizational and Public Health*. *A Transdisciplinary Approach* (pp. 43–68). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4

Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior, 25,* 293–315. https://doi.org/10.1002/job.248

Schueller, S. M., Washburn, J. J., & Price, M. (2016). Exploring mental health providers' interest in using web and mobile-based tools in their practices. *Internet Interventions, 4,* 145–151. https://doi.org/10.1016/j.invent.2016.06.004

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 33–37). NFER-NELSON

Sharma, M., Idele, P., Manzini, A., Aladro, C.P., Ipince, A., Olsson, G., Banati, P., & Anthony, D. (2021). *Life in Lockdown: Child and adolescent mental health and well-being in the time of COVID-19*. UNICEF Office of Research – Innocenti.

Sheu, S., Lin, H.S., Hwang, S.L., Yu, P.J., Hu, W.Y. & Lou, M.F. (1997). The development and testing of a Perceived Stress Scale for nursing students in clinical practice. *The Journal of Nursing Research, 5,* 341–352.

*Shillington, K. J., Johnson, A. M., Mantler, T., Burke, S. M., & Irwin, J. D. (2021). Kindness as an intervention for student social interaction anxiety, resilience, affect, and mood: The KISS of kindness study ii. *Journal of Happiness Studies*. 1–31. https://doi.org/10.1007/s10902-021-00379-0

Slavin, R. E. (1995). Best evidence synthesis: an intelligent alternative to meta-analysis. *Journal of Clinical Epidemiology, 48*, 9–18. https://doi.org/ 10.1016/0895-4356(94)00097-a

Smith, B., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine, 15*(3), 194–200. https://doi.org/10.1080/10705500802222972

*Smith, C. A., Beltman, S., Dinham, J., Dobinson, T. J., & Jay, J. (2020). Supporting undergraduate university students through instrumental mentoring. *Australian Journal of Teacher Education, 45*(1), 82–98. https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n1.6

Sociaal-Economische Raad. (2019). *Hoge verwachtingen, kansen en belemmeringen voor jongeren in 2019*.

*Solanki, S., Mcpartlan, P., Xu, D., & Sato, B. K. (2019). Success with EASE: Who benefits from a STEM learning community? *PloS One, 14*(3), e0213827. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213827

Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L, R. L., Lushene, P. R., Vagg, P. R., & Jacobs, A. G. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y)*. Consulting Psychologists Press.

Spitzer, R. L., Kroenke, K., Williams, J. B. W., & Löwe, B. (2006). A brief measure for assessing generalized anxiety disorder. *Archives of Internal Medicine, 166*(10), 1092-1097. https://doi.org/10.1001/archinte.166.10.1092

Stallman, H. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist, 45*(4), 249–257. https://doi.org/10.1080/00050067.2010.482109

*Tambağ, H. (2021). Examination of nursing students' anxiety levels related to clinical practice with respect to peer support. *Perspectives in Psychiatric Care, 57*(3), 1114–1119. https://doi.org/10.1111/ppc.12664

Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S... Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): Development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes, 5*(63), 1-13. https://doi:10.1186/1477-7525-5-63

Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Journal of Education Policy, 17*(4), 423–442. https://doi.org/10.1080/02680930210140257

Thompson, E. R. (2007). Development and validation of an internationally reliable short-form of the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS). *Journal of Cross-Cultural Psychology, 38*(2), 227–242. https://doi.org/10.1177/0022022106297301

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45(1),* 89–125.

https://doi.org/10.3102/00346543045001089
Tinto, V. (1993). *Leaving college, rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). The University of Chicago Press.
Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action.* University of Chicago Press.
Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 19*(3), 254–269. https://doi.org/10.1177/1521025115621917
Trapnell, P. D., & Campbell, J. D. (1999). Private self-consciousness and the five-factor model of personality: Distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(2), 284–304. https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.2.284
*Trolian, T. L., Archibald, G. C., & Jach, E. A. (2020). Well-being and student–faculty interactions in higher education. *Higher Education Research & Development, ahead-of-print,* 1–15. https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1839023
Usher, W. (2020). Living in quiet desperation: the mental health epidemic in Australia's higher education. *Health Education Journal, 79*(2), 138–151. https://doi.org/10.1177/0017896919867438
Vallianatos, H., Friese, K., Perez, J. M., Slessor, J., Thind, R., Dunn, J., Chisholm-Nelson, J., Joober, R., Boksa, P., Lal, S., Malla, A., Iyer, S. N., & Shah, J. L. (2019). ACCESS Open Minds at the University of Alberta: Transforming student mental health services in a large Canadian post-secondary educational institution. *Early Intervention in Psychiatry, 13*(S1), 56–64. https://doi.org/10.1111/eip.12819
van den Broek, A., Cuppen, J., Warps, J., Termorshuizen, T., Lodewick, J., Brukx, D., Korte, K. de, Ramakers, C. & Mulder, J. (2019). *Monitor Beleidsmaatregelen Hoger Onderwijs 2018-2019. Studenten in het hoger onderwijs: stand van zaken studiejaar 2018-2019: doorstroom, instroom, studiekeuze, studievoortgang, studieuitval en studiefinanciering.* ResearchNed
van den Broek, A., Warps, J., Cuppen, J. Termorshuizen, T. & Lodewick, J. (2020). *Monitor beleidsmaatregelen hoger onderwijs 2019-2020*. ResearchNed
Van der Heijde, C. M., Vonk, P., & Meijman, F. J. (2015). Self-regulation for the promotion of student health: Traffic lights: the development of a tailored web-based instrument providing immediate personalized feedback. *Health Psychology and Behavioral Medicine, 3(1)*, 169-189. https://doi.org/10.1080/21642850.2015.1049950
Van Dierendonck, D., Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., & Moreno-Jiménez, B. (2007). Ryff's six-factor model of psychological well-being, A Spanish exploration. *Social Indicators Research, 87*(3), 473-479. https://doi.org/10.1007/s11205-007-9174-7
VSNU, FNU, KNAW, NWO & ZonMw. (2019). *Ruimte voor ieders talent: naar een nieuwe balans in het erkennen en waarderen van wetenschappers* [position paper]. Den Haag

Wesley, A. (2019). Strategies for addressing mental health support on campus. NASPA Policy and Practice Series. *NASPA-Student Affairs Administrators in Higher Education, 4*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED605772.pdf

*Whitten, D., James, A., & Roberts, C. (2020). Factors that contribute to a sense of belonging in business students on a small 4-year public commuter campus in the midwest. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 22*(1), 99–117. https://doi.org/10.1177/1521025117726520

Williamson, J. (2020). Effects of a self-compassion break induction on self-reported stress, self-compassion, and depressed mood. Psychological Reports, 123*(5), 1537–1556. https://doi.org/10.1177/0033294119877817

*Wilton, M., Gonzalez-Niño, E., McPartlan, P., Terner, Z., Christoffersen, R. E., & Rothman, J. H. (2019). Improving academic performance, belonging, and retention through increasing structure of an introductory biology course. *CBE—Life Sciences Education, 18*(4), ar53. https://doi.org/10.1187/cbe.18-08-0155

Wolff, R. P. (2013). *Presteren op vreemde bodem: Een onderzoek naar sociale hulpbronnen en de leeromgeving als studiesuccesfactoren voor niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs (1997-2010).* [Doctoral dissertation, University of Amsterdam]. Digital Academic Repository. https://shorturl.at/mpvRY

Woodford, M. R., Chonody, J., Kulick, A., Brennan, D. J., & Renn, K. (2015). The LGBQ microaggressions on campus scale: A scale development and validation study. *Journal of Homosexuality, 62,* 1660–1687. http://doi.org/10.1080/00918369.2015.1078205

*Woodford, M. R., Kulick, A., Garvey, J. C., Sinco, B. R., & Hong, J. S. (2018). LGBTQ policies and resources on campus and the experiences and psychological well-being of sexual minority college students: *Advancing research on structural inclusion. Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity, 5*(4), 445–456 https://doi.org/10.1037/sgd0000289

Woosley, S. & D. Jones (2011). *The Foundation of MAP-Works.* http://www2.indstate.edu/studentsuccess/pdf/The%20Foundation%20of%20MAPWorks.pdf

Xie, Q., & Wong, D. F. K. (2020). evaluation of cognitive behavioral intervention for Chinese international students in Hong Kong. *Research on Social Work Practice*, *30*(1), 97–109. https://doi.org/10.1177/1049731519852154

*Yale, A. T. (2019). The personal tutor–student relationship: student expectations and experiences of personal tutoring in higher education. *Journal of Further and Higher Education, 43*(4), 533–544. https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1377164

*Yamada, K., & Victor, T. L. (2012). The impact of mindful awareness practices on college student health, well-being, and capacity for learning: A pilot study. *Psychology Learning & Teaching, 11*(2), 139–145. https://doi.org/10.2304/plat.2012.11.2.139

*Yearwood, E., & Riley, J. B. (2010). Curriculum infusion to promote nursing student well-being. *Journal of Advanced Nursing, 66*(6), 1356–1364. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2010.05304.x

*Yielder, J., Wearn, A., Chen, Y., Henning, M. A., Weller, J., Lillis, S., Mogol, V., & Bagg, W. (2017). A qualitative exploration of student perceptions of the impact of progress tests on learning and emotional wellbeing. *BMC Medical Education, 17*(148), 1-10. https://doi.org/10.1186/s12909-017-0984-2

Your first college year survey. (z.d.). Higher Education Research Institute. https://heri.ucla.edu/your-first-college-year-survey/

*Yüksel, A., & Bahadır-Yılmaz, E. (2019). The effect of mentoring program on adjustment to university and ways of coping with stress in nursing students: A quasi-experimental study. *Nurse Education Today, 80,* 52–58. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.06.006

Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of personality Assessment, 52*(1), 30–41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

Zung, W. W. K. (1965). A self-rating depression scale. *Achieves of General Psychiatry, 12*(63), 63–70. https://doi.org/10.1001/archpsyc.1965.01720310065008

6 Bijlagen

Bijlage 1: Geëxcludeerde onderzoekvelden Web of Science
Bijlage 2: Verslag expertgroep
Bijlage 3: Infographic

Bijlage 1: Geëxcludeerde onderzoeksvelden Web of Science

Overzicht van onderzoeksvelden in Web of Science die zijn aangemerkt als irrelevant voor de huidige overzichtsstudie.

HISTORY, PEDIATRICS, INDUSTRIAL RELATIONS LAB, ECONOMICS, AGRICULTURE DAIRY, ANIMAL SCIENCE, BIOLOGY, NUTRITION DIETETICS, CHEMISTRY MEDICINAL, MEDICINE, GENERAL INTERNAL, ENGINEERING ELECTRICAL ELECTRONIC, BUSINESS, FOOD SCIENCE TECHNOLOGY, GERIATRICS GERONTOLOGY, HISTORY PHILOSOPHY OF SCIENCE, SUBSTANCE ABUSE, INFORMATION SCIENCE LIBRARY SCIENCE, HORTICULTURE, LAW, MEDICAL ETHICS, SURGERY, METEOROLOGY ATMOSPHERIC SCIENCES, GERONTOLOGY, PHYSICS APPLIED, INTEGRATIVE COMPLEMENTARY MEDICINE, POLITICAL SCIENCE, REHABILITATION, RADIOLOGY NUCLEAR MEDICINE MEDICAL IMAGING, VETERINARY SCIENCES, REGIONAL URBAN PLANNING, HOSPITALITY LEISURE SPORT TOURISM, REPRODUCTIVE BIOLOGY, OBSTETRICS, GYNECOLOGY, RHEUMATOLOGY, BUSINESS FINANCE, ACOUSTICS, CRIMINOLOGY PENOLOGY, COMPUTER SCIENCE, INTERDISCIPLINARY APPLICATIONS, AGRICULTURE MULTIDISCIPLINARY, ANESTHESIOLOGY, CLINICAL NEUROLOGY, ARCHITECTURE, BIOCHEMISTRY MOLECULAR BIOLOGY, GREEN SUSTAINABLE SCIENCE TECHNOLOGY, CHEMISTRY MULTIDISCIPLINARY, ENGINEERING MULTIDISCIPLINARY, CRITICAL CARE MEDICINE, PHARMACOLOGY PHARMACY, MEDICAL INFORMATICS, MEDICINE RESEARCH EXPERIMENTAL, DERMATOLOGY, ECOLOGY, EMERGENCY MEDICINE, ENGINEERING AEROSPACE, ENGINEERING CHEMICAL, LIMNOLOGY, MARINE FRESHWATER BIOLOGY, MATHEMATICS, TRANSPORTATION, ZOOLOGY

Bijlage 2: Verslag expertbijeenkomst

Maandag 29 november 2021, 14:00-15:00 (online)

Deelnemers:

Rynke Douwes, docent en promovenda bij NHL Stenden. Promotieonderzoek richt zich op de rol van de docent bij het stimuleren van studentenwelzijn.

Kjelda Glimmerveen, studentassessor Godgeleerdheid en Godsdienstwetenschap (RuG); lid van de werkgroep Studentenwelzijn van het College van Assessoren; student Onderzoeksmaster Religiewetenschappen.

Adnan El Kharbotly, studentassessor bij het College van Bestuur (RuG).

Lisa Kiltz, promovenda bij de Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen. Promotieonderzoek richt zich op studentenwelzijn en de rol van de leeromgeving bij het stimuleren van veerkracht.

Bauke van der Kooij, studentassessor bij het faculteitsbestuur Gedrags- en Maatschappijwetenschappen (RuG).

Femke Munniksma (niet aanwezig, schriftelijke feedback), beleidsmedewerker studentzaken Bureau van de Universiteit, strategieafdeling Onderwijs en Onderzoek (RuG).

Rozemarijn Post, beleidsmedewerker trainee Bureau van de Universiteit, strategieafdeling Onderwijs en Onderzoek (RuG); parttime masterstudent internationale betrekkingen (RuG).

Hilde Steenbergen, hoofd onderwijsondersteuning (RuG), hieronder vallen onder andere de studieadviseurs.

Hanke Korpershoek, adjunct hoogleraar Onderwijswetenschappen (RuG), gespreksleider
Marjolein Deunk, universitair docent Onderwijswetenschappen (RuG), notulen
Willetta Post, studentassistent, student academische opleiding leraar basisonderwijs (RuG), notulen

Gespreksleidraad

1) In hoeverre zijn de aanbevelingen realistisch en praktisch uitvoerbaar in de Nederlandse context? Zijn de aanbevelingen concreet genoeg geformuleerd?
2) Hoe kunnen de aanbevelingen het beste in diverse gremia op microniveau (opleidingen/docententeams) en mesoniveau (instellingen) worden gedeeld, zodat er daadwerkelijk iets mee gedaan zal worden?
3) Op welke punten kunnen hbo en universitaire opleidingen van elkaar leren m.b.t. aandacht voor studentenwelzijn, bijvoorbeeld kijkend naar de didactische, relationele en persoonsgerichte aanpakken?
4) Welke aanbeveling moet wat jou betreft de nadruk krijgen?
5) Heb je andere suggesties, vragen of aanvullende opmerkingen?

Hieronder zijn de reacties en suggesties van de expertgroep samengevat.

Implementatie van aanpakken

Het past bij de Nederlandse (en Europese) cultuur om aanpakken van onderop te organiseren, hoewel aansturing en ondersteuning van bovenaf hierbij behulpzaam kan zijn. Het formuleren van directieve aanbevelingen, aangevuld met concrete suggesties, vergroot de kans dat de onderzoeksresultaten hun weg vinden naar de onderwijs(beleid)praktijk.

Docenten zijn vertegenwoordigers van de opleiding en instelling waar studenten vaak en automatisch contact mee hebben. Het ligt daarom voor de hand dat zij een deel van de aanpakken gericht op welzijn implementeren, met name aanpakken ter preventie van mentale problemen. De vraag wordt opgeworpen in hoeverre docenten hier open voor staan en hier tijd voor (over) hebben binnen hun onderwijsaanstelling. Het is problematisch als docenten aandacht voor studentenwelzijn als last ervaren. Het is daarom belangrijk dat aandacht voor studentenwelzijn niet *bovenop* de onderwijsaanstelling komt, maar daarbinnen gerealiseerd kan worden.

Kleine aanpassingen in de organisatie van het onderwijs, zoals deadlines niet om middernacht stellen en geen berichten buiten kantooruren versturen (bijv. gestimuleerd via een automatische pop-up bij berichten die in de avond of in het weekend dreigen te worden verstuurd), kunnen al bijdragen aan het verminderen van werk- en prestatiedruk en kosten de docent geen extra tijd. Een kritische blik op de inhoud en planning van cursussen om “paarse krokodillen” (zoals onnodige administratie) te verwijderen kan tijd vrijmaken voor studenten én docent. Ook zou op cursusevaluatieformulieren een item kunnen worden toegevoegd over de mate waarin de docent heeft bijgedragen aan het welzijn van de studenten, om uit te dragen dat aandacht voor studentenwelzijn een onderdeel is van de onderwijstaak en te signaleren waar in de opleiding wellicht gerichte actie nodig is. Het is bij het implementeren van aanpakken raadzaam om te monitoren of er geen onvoorziene neveneffecten zijn; collegevrije weken kunnen bijvoorbeeld tot extra piekbelasting leiden als alle deadlines voor of na die weken worden gesteld.

Praktisch gezien hangt de uitvoerbaarheid van de aanpakken onder andere samen met de grootte van de opleiding en de faculteit (wo) of academie (hbo). Op kleine schaal is het een stuk makkelijker om aanpakken gericht op sociale integratie en verbondenheid door te voeren. Voor grote opleidingen kunnen persoonsgerichte aanpakken moeilijker te realiseren zijn en kan het lastiger zijn om interactieve en verbindende didactiek in het onderwijs te integreren. Hbo-instellingen zijn vooralsnog beter ingericht op het stimuleren van sociale integratie en het implementeren van persoonsgerichte aanpakken. Fontys hogeschool maakt bijvoorbeeld gebruik van de “startthermometer” waarmee eerstejaarsstudenten reflecteren op hun ervaringen binnen de studie. Toch worstelen studenten binnen de hbo-opleidingen en kleinere universitaire opleidingen ook met prestatiedruk en psychosociale klachten. De aanbevelingen zijn voor deze onderwijscontexten dus ook relevant.

Lastig is dat er geen *one-size-fits-all* oplossing is voor verminderd welbevinden: wat voor de ene student goed werkt, werkt niet goed voor de andere student. Een mix van aanpakken kan daarom handig zijn (bijvoorbeeld werkgroepen en hoorcolleges; vrije invulling en deadlines), net als "verwachtingenmanagement": welke vaardigheden verwacht de opleiding van de student en hoe kan de student ondersteund worden in het verwerven van die vaardigheden? Tenslotte is het belangrijk goed na te denken over "red flags": opleidingen reageren veelal reactief als studenten studievertraging oplopen (studenten die hun BSA niet dreigen te halen worden bijvoorbeeld uitgenodigd voor een gesprek). De vraag is of en hoe problemen bij presterende en nominaal studerende studenten gesignaleerd kunnen worden.

Laagdrempelige hulp voor studenten

Studenten die hulp echt nodig hebben zijn vaak moeilijk te bereiken, doordat deze studenten een hoge drempel ervaren om hulp te zoeken. Binnen de faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de RuG is het bijvoorbeeld beleid om eerstejaarsstudenten uit te nodigen voor een gesprek met een studieadviseur. Studenten met wie het goed gaat reageren vaak op deze algemene oproep, maar studenten met wie het niet goed gaat reageren niet altijd.

Er zijn goede ervaringen met mentoringprogramma's voor alle eerstejaarsstudenten. Mentorgroepen kunnen een laagdrempelige omgeving voor een "klaagrondje" zijn en het delen van serieuzere problemen. In het hbo worden vaak studie- en loopbaangroepen (SLB) georganiseerd, waarbij studenten in relatief kleine groepen regelmatig contact hebben met een vaste begeleider die vaak ook onderwijs geeft in de opleiding. Het voordeel hiervan is de persoonlijke connectie die studenten hiermee kunnen opbouwen met een medewerker en de kennis van die medewerker van de instelling en opleiding. Bij dit soort initiatieven is de klik tussen de student en de SLB-begeleider of de mentor van belang voor het slagen van het contact en de ondersteuning. Ook is het belangrijk te beseffen dat studieadviseurs specifieke expertise hebben op het gebied van studentondersteuning, terwijl dat voor mentoren en docenten vaak niet geldt. Beide vormen van ondersteuning zijn dus noodzakelijk.

Het lijkt in ieder geval belangrijk om aanpakken "dicht bij" de student te organiseren. Breng het perspectief van studenten goed in kaart en zorg voor laagdrempelige ondersteuning. Er zijn al veel initiatieven gericht op studentenwelzijn, maar wat door de instelling of opleiding gezien wordt als laagdrempelig, wordt door studenten niet altijd als zodanig ervaren. Studieverenigingen worden gezien als belangrijke partners. Om aandacht voor welzijn vanuit de studieverenigingen te stimuleren zouden de faculteiten budget kunnen reserveren voor specifieke projecten. Eventueel kunnen studieverenigingen of studenten in samenwerking met docenten initiatieven opzetten, zolang ervoor gewaakt wordt dat het gaat om het toepassen van concrete acties in plaats van het opzetten van (weer) een nieuwe overleg- of ondersteuningsstructuur. Een centrale *taskforce studentenwelzijn* zou wel zinvol kunnen zijn. In het verleden heeft de RuG budget gehad voor initiatieven gericht op studentenwelzijn, maar hier werd niet veel gebruik van gemaakt. Het is daarom zaak ervoor te zorgen dat zulke

financiering bekend is bij studieverenigingen en dat zij aangespoord en eventueel ondersteund worden om hier gebruik van te maken.

Relationele aanpakken zoals academische leergemeenschappen of het laten aansluiten van onderwijsmedewerkers bij formele en informele activiteiten van de studieverenigingen verlagen de drempel om een medewerker te benaderen voor hulp. Toch blijkt het voor studenten vaak ongemakkelijk te voelen als zij vervolgens worden doorverwezen naar de studieadviseurs (in het hbo: studentdecanen) en hebben zij soms angst voor de "gevolgen", omdat het probleem op het moment van uitspreken concreet wordt en om actie vraagt, wat weer tot hele praktische zorgen kan leiden, zoals zorgen over de kosten van eventuele eerstelijns klinische hulpverlening. Bovendien kan doorverwijzing naar de studieadviseurs juist een gevoel van afstand creëren. Bij complexere problematiek is studieadvies het voor de hand liggende portaal om studenten te helpen de juiste hulp te vinden, maar soms hebben studenten meer behoefte aan contact met degene die zij zelf benaderd hebben. Het kan helpen als docenten beter op de hoogte zijn van de verschillende ondersteuningsmogelijkheden binnen de opleiding en de instelling, zodat doorverwijzing naar de studieadviseurs niet de standaard reactie is op studenten die problemen aankaarten. Ter ondersteuning zou informatie over de verschillende ondersteuningsmogelijkheden overzichtelijk gebundeld kunnen worden op een pagina in de digitale studentomgeving.

Impliciet en expliciet uitgedragen normen

Het is goed om stil te staan bij de boodschap die impliciet en expliciet wordt uitgedragen door de onderwijsinstelling en de maatschappij in het algemeen. Heersende ideeën zijn bijvoorbeeld dat het in het hoger onderwijs gaat om zelfstandig oplossen van problemen, dat als je het niet druk hebt je waarschijnlijk niet hard genoeg werkt en dat het "goed" met je moet gaan (dat wil zeggen: stressklachten worden genormaliseerd, maar psychische problemen hebben een stigma). Het hoger onderwijs kan niet al deze ideeën beïnvloeden, maar bijvoorbeeld in de algemene voorlichtingsdagen voor aankomend studenten zou wel meer benadrukt kunnen worden dat hoewel zelfstandig leren en denken kenmerkend is voor het hoger onderwijs, de instelling er ook is om studenten te begeleiden en te steunen in hun ontwikkeling. Daarnaast kan het helpen om studieproblemen bespreekbaar te maken. Docenten kunnen bijvoorbeeld zelf opener zijn over hun kwetsbaarheden en hun eigen (waarschijnlijk niet "perfecte") studieloopbaan en carrièrepad.

De balans blijft echter delicaat: het is goed om problemen bespreekbaar te maken, maar als bijvoorbeeld uitgebreid gedeeld wordt dat studenten paniek ervaren in relatie tot hun studie, moeten ze daarbij ook de boodschap krijgen dat dit *niet* normaal is. Dit geldt ook voor de hoge werkdruk waar onderwijsmedewerkers me kampen en waar studenten waarschijnlijk het nodige van mee krijgen. Tegelijkertijd is het voor studenten soms ook prettig om –indien mogelijk– *niet* aan hun psychische klachten herinnerd te worden, omdat hun identiteit uit zoveel meer bestaat dan dat aspect; soms kan de boodschap "hier ben je 'gewoon' student" juist bevrijdend zijn. Ook de flexibiliteit die de instelling biedt, door bijvoorbeeld de ruime openingstijden van

studeerplekken, is aan de ene kant faciliterend voor studenten, die de studie op deze manier beter kunnen combineren met hun studievoorkeuren en andere verplichtingen, maar vraagt wel om goede zelfregulatie en een persoonlijk antwoord op de vraag wat voor de specifieke student zelf "gezonde" en werkbare werktijden zijn.

Verspreiden van onderzoeksresultaten

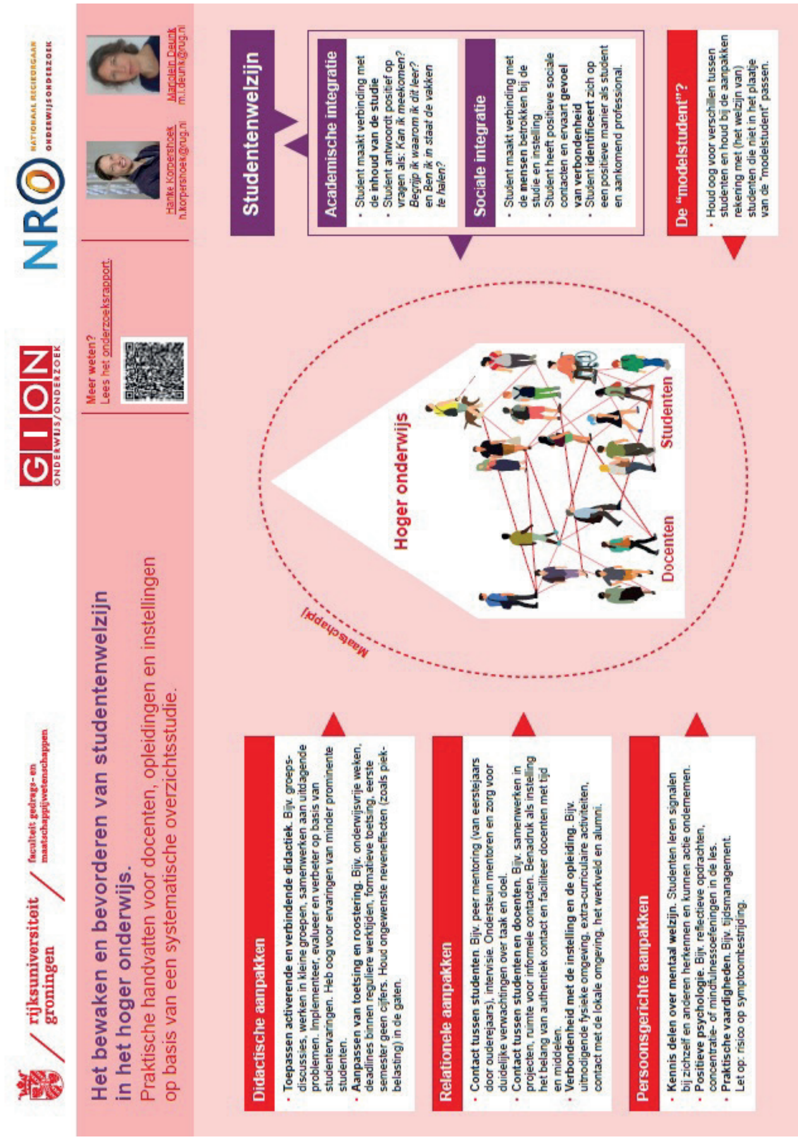
Het is van belang dat de resultaten van de overzichtsstudie bij de opleidingen en de docenten terechtkomen en niet alleen op instellingsniveau gedeeld worden. De beleidsmedewerkers van de strategieafdeling Onderwijs en Onderzoek van het Bureau van de Universiteit hebben kanalen om alle faculteiten binnen de RuG (en andere universiteiten) te bereiken. Ook overlegorganen van studieadviseurs zijn een goede ingang. De faculteitsraden kunnen de aanbevelingen bespreken, hoewel zij geen uitvoerende rol hebben. Binnen de hbo's zijn de opleidingscommissies een goede ingang. Daarnaast zijn er andere relevante gremia, maar dit zal per hbo-instelling verschillen; bij NHL Stenden is de projectgroep Welzijn, voortgekomen uit de Kwaliteitsafspraken, de aangewezen groep. Op nationaal niveau is het landelijk platform studentenwelzijn een relevante gesprekspartner.

Prioritering

Volgens de leden van de expertgroep zou in de presentatie van de onderzoeksresultaten de nadruk gelegd moeten worden op de volgende punten:

- Het belang van het implementeren van aanpakken gericht op academische integratie, sociale integratie en persoonlijke ontwikkeling, liefst met concrete voorbeelden per type aanpak. Verminderen van werkdruk is in het algemeen een belangrijk aandachtspunt.
- Het belang *evidence informed* werken door aanpakken in te bedden in goede onderzoeksdesigns en uitgebreid te evalueren, zodat de effecten van de aanpak gemeten kunnen worden en weloverwogen aanpassingen kunnen worden gedaan. Bij de evaluatie is het van belang actief de ervaringen van verschillende (sub)groepen studenten in kaart te brengen.

Bijlage 3: Infographic[4]



[4] De infographic is te downloaden via de volgende link: https://www.rug.nl/research/groningen-institute-for-educational-research/research/society-culture-politics/studentenwelzijn-in-het-hoger-onderwijs/studentenwelzijn-in-het-hoger-onderwijs

rijksuniversiteit groningen / faculteit gedrags- en maatschappijwetenschappen

GION ONDERWIJS/ONDERZOEK

NRO NATIONAAL REGIEORGAAN ONDERWIJSONDERZOEK

En nu?

Reflectieve vragen voor docenten, teams, instellingen en opleidingen.

Reflectieve vragen op cursusniveau

Didactisch

Bevat onze (komende) cursus (genoeg) activerende elementen? Kunnen we samenwerkingsvormen verwerken in de cursus? Verwachten we dat studenten 's avonds en in het weekend studie-activiteiten ondernemen?

Relationeel

Hoe is de sfeer tijdens de bijeenkomsten? Kunnen we de contacten tussen studenten in de cursus versterken? Is het nodig om op sociale veiligheid in te gaan? Op welke manieren kunnen studenten met ons in contact komen? Hoe staan we tegenover persoonlijker contact met studenten?

Persoonsgericht

In welke mate staan negatieve emoties en cognities het leerproces van onze studenten in de weg? In hoeverre zijn dergelijke zorgen bespreekbaar? Bieden we voldoende structuur? Is het verwerken van korte reflectieve activiteiten of mindfulness in de bijeenkomsten iets voor onze cursus?



Reflectieve vragen op opleidings- en instellingsniveau

Didactisch

Welke norm dragen wij uit met betrekking tot werk-ethos en presteren? Hoe vaak worden deadlines buiten werktijd gesteld? Hoe vallen inleverdata van verschillende cursussen ten opzichte van elkaar? Hoeveel flexibiliteit biedt ons besluitenkader?

Relationeel

In welke mate zijn onze ruimtes verwelkomend? In welke mate worden studenten persoonlijk aangeschreven door de opleiding en de instelling? In welke mate passen wij (peer) mentoring toe en op welke doelgroep(en) richten wij ons met mentoring?

Persoonsgericht

In welke mate is aandacht voor welzijnsonderwerpen geïntegreerd in het curriculum? In welke mate bieden wij studenten de mogelijkheid om persoonlijke "coping"-vaardigheden zoals tijdsmanagement, omgaan met prestatiedruk en angstbeheersing te vergroten?

Studenten

Ga in gesprek met studenten, ook met ondervertegenwoordigde studenten. Wat zijn hun ervaringen? Welke mogelijkheden en oplossingen zien zij? Pas co-creatie toe waar mogelijk. Studentenorganisaties en jaarvertegenwoordigingen vormen een belangrijke schakel tussen studenten en docenten(teams), opleiding en instelling.

Algemeen

Hebben wij een beeld van het welzijn van onze studenten? Ervaren studenten een drempel om bijvoorbeeld via studieadvies om hulp te vragen en kunnen we deze drempel verlagen? Hebben wij een beeld van de manieren waarop docenten aandacht besteden aan het welzijn van studenten en de effectiviteit daarvan? Hoe faciliteren wij docenten en teams bij het implementeren van op welzijn gerichte aanpakken in het onderwijs en het monitoren en evalueren van de effecten van die aanpakken?

opmaak en foto van cover: www.hansvandijk.nl